

**TEOLOGIAN OPISKELIJOIDEN
HENKILÖKOHTAISET
PROJEKTIT JA
OPINTOMENESTYS**

Helsingin yliopisto
Käyttätymistieteellinen tdk.
Soveltavan kasvatustieteen laitos
Luokanopettajakoulutus
Toukokuu 2007
Heikki Topi Johannes Litmanen
Ohjaaja: Kirsti Lonka

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty		Laitos - Institution – Department	
Käyttätymistieteellinen tiedekunta		Soveltavan kasvatustieteen laitos	
Tekijä - Författare - Author			
Litmanen, Heikki <u>Topi</u> Johannes			
Työn nimi - Arbetets titel - Title			
Teologian opiskelijoiden henkilökohtaiset projektit ja opintomenestys			
Oppiaine - Läroämne - Subject			
Kasvatopsykologia			
Työn laji - Arbetets art - Level		Aika - Datum - Month and year	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages
Pro gradu		Toukokuu 2007	62 + 4
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Ihmisten itselleen asettamat tavoitteet ovat vahvasti yhteydessä hyvinvointiin ja suoriutumiseen esimerkiksi töissä tai opiskelussa. Monet tutkimukset osoittavat, että opiskeluun liittyvien tavoitteiden arvioiminen tärkeinä, helposti saavutettavina ja pienesti kuormittavina ennustaa hyvää menestymistä opinnoissa (Salmela-Aro & Nurmi, 1997b). Teologian opiskelijat muodostavat mielenkiintoisen ryhmän motivaatiotutkimuksen kannalta. Keskimääräinen valmistumisaika teologisessa tiedekunnassa on pisimpiä Helsingin yliopistossa. Toisaalta voidaan olettaa että monilla teologian opiskelijoilla on opintojensa taustalla hengellisyyteen liittyviä tavoitteita. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata teologian opiskelijoiden henkilökohtaisia tavoitteita. Erityisesti tutkimuksessa keskityttiin siihen millä tavoin erilaiset arviot opiskeluun liittyvistä tavoitteista ovat yhteydessä opintomenestykseen.</p> <p>Tavoitteita tutkittiin henkilökohtaisten projektien menetelmällä (Little, 1983), jonka pohjalta muodostettu kyselylomake lähetettiin vuosikurssin jokaiselle ensimmäisen vuoden teologian pääaineopiskelijalle. Kyselyn ensimmäisessä osassa vastaajia pyydettiin ilmoittamaan neljä heille tärkeää henkilökohtaista projektia. Kyselyn toisessa osassa vastaajia pyydettiin ilmoittamaan opiskeluun liittyvä projekti ja arvioimaan sitä 13 väittämän perusteella. Opiskeluun liittyvän tavoitteen arvioiden perusteella muodostettiin kolme ryhmää K-keskiarvon ryhmittelyanalyysillä. Ryhmät nimettiin <i>sitoutuneiksi</i>, <i>itsensä toteuttajiksi</i> ja <i>sitoutumattomiksi</i> sen perusteella miten eri ryhmiin kuuluneet olivat arvioineet opiskeluun liittyvää tavoitetta.</p> <p>Ryhmät erosivat toisistaan opintomenestyksen suhteen. <i>Sitoutuneiden</i> ryhmään kuuluneet olivat suorittaneet kahden opiskeluvuoden jälkeen keskimäärin 20 opintoviikkoa enemmän kuin <i>sitoutumattomien</i> ryhmään kuuluneet opiskelijat. <i>Itsensä toteuttajat</i> asettuivat opintoviikkojen osalta kahden muun ryhmän väliin. <i>Sitoutuneet</i> ja <i>itsensä toteuttajat</i> myös arvioivat sisäiset syyt merkittävämmäksi projektin taustalla vaikuttaviksi tekijöiksi kuin <i>sitoutumattomat</i>. Tulokset viittaavat siihen, että opintojen alussa ilmoitetut tavoitteet ennustavat tehokkaasti sitä kuinka tehokasta opiskelu on pitkällä aikavälillä. Tutkimuksessa pohditaan tulosten seurauksia myös opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelun ohjauksen kannalta.</p>			
<p>Avainsanat – Nyckelord - Keywords</p> <p>motivaatio, tavoitteet, henkilökohtaiset projektit, opintomenestys, korkeakouluopiskelu, teologian opiskelu</p>			
<p>Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston käyttätymistieteellisen tiedekunnan kirjasto</p>			
<p>Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information</p>			

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty		Laitos - Institution – Department	
Faculty of Behavioural Sciences		Department of Applied Educational Sciences	
Tekijä - Författare - Author			
Litmanen, Heikki <u>Topi</u> Johannes			
Työn nimi - Arbetets titel - Title			
Personal projects and academic achievements among theology students			
Oppiaine - Läroämne - Subject			
Educational psychology			
Työn laji - Arbetets art - Level		Aika - Datum - Month and year	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages
Pro gradu		May 2007	62 + 4
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Motivation and personal goals play an important role in the ways in which people direct their behavior. Personal goals are closely connected with well-being but they also relate to how people perform in different achievement domains. Many studies show that evaluating study-related goals as important, easy to attain and non stressful, predict better academic achievements than evaluating them as non attainable and stressful (Salmela-Aro & Nurmi, 1997b). The aim of this study was to describe motivational factors among theology students. They form an interesting group in terms of exploring connections between motivation, spiritual goals and academic achievements. The average duration of graduation at the Faculty of Theology is among the highest at the University of Helsinki. On the other hand, it may be assumed that many theology students have spiritual goals which affect their studies. A special focus was paid on the different evaluations of study-related personal projects and how they are related to academic achievement.</p> <p>A methodology of personal projects (Little, 1983) was used to study what kind of personal goals theology students are engaged in during their studies. In the first part of the questionnaire the subjects (N=133) were asked to describe important personal projects. They were given four numbered lines for their written responses. In the second part the subjects were asked to rate projects concerning their studies according to 13 dimensions using a 7-point Likert-scale. Three subgroups were formed on a K-Means Cluster Analysis on the basis of evaluations of the study-related projects. The groups were named <i>committed</i>, <i>self-fulfillers</i> and <i>non-committed</i> according to their evaluations of their study related projects.</p> <p>Academic achievements among the different groups varied substantially. After two years of studying the students who were in the <i>committed</i> group had completed on an average twenty study credits more than those who were in the <i>non-committed</i> group. <i>Self-fulfillers</i> placed in the middle of the three groups. <i>Committed</i> and <i>self-fulfiller</i> students also reported higher levels of intrinsic reasons for striving towards study-related goals. The results indicate that goals reported at the beginning of studies predicted academic achievement later on. The results also showed that different evaluations of goals have long lasting connections to progress in studying. Implications for student well-being and how these results can be utilized for student counseling are discussed.</p>			
<p>Avainsanat – Nyckelord - Keywords</p> <p>Motivation, Goal Orientation, Personal Projects, Academic Achievement, Higher Education, Theological Education</p>			
<p>Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited</p> <p>Library of Behavioural Sciences</p>			
<p>Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information</p>			

1. JOHDANTO.....	1
2. MOTIVAATIO JA TOIMINNAN SUUNNITTELU.....	3
2.1 Henkilökohtaiset tavoitteet	3
2.1.1 Henkilökohtaiset pyrkimykset	5
2.1.2 Elämäntehtävät	7
2.1.3 Henkilökohtaiset projektit.....	8
2.2 Tavoitekonstruktioiden vertailua	10
2.3 Henkilökohtaiset tavoitteet elinkaaren aikana	11
2.4 Tavoitteet ja opintomenestys	12
2.5 Tavoitteiden autonomisuus ja opintomenestys	15
3. TUTKIMUSONGELMAT	17
4. MENETELMÄT	18
4.1 Osallistujat	18
4.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit	20
4.3 Tutkimuksen kulku.....	22
4.4 Avointen vastausten luokittelu.....	23
4.5 Tilastolliset menetelmät.....	27
4.5.1 Faktorianalyysi	27
4.5.2 K-keskiarvon ryhmittelyanalyysi	29
4.5.3 Ryhmien eroja kuvaavat analyysit	30
5. TULOKSET.....	31
5.1 Projektien sisällöt	31
5.2 Opiskeluun liittyvän tavoitteen rakenne	33
5.3 Itsensä toteuttajat, sitoutuneet ja sitoutumattomat opiskelijat	36
5.3.1 Tavoitteiden autonomisuus eri ryhmissä	38
5.3.2 Opiskeluun liittyvän projektin sisältö eri ryhmissä.....	40
5.3.3 Projektien jakautuminen eri ryhmissä	41
5.4 Opintomenestys eri ryhmissä.....	42

6 POHDINTA.....	43
6.1 Tulosten yhteenveto	43
6.2 Tulosten luotettavuus ja yleistettävyyys.....	44
6.3 Tavoitteiden sisällöt	46
6.4 Tavoitteen rakenne ja opintomenestys	48
6.5 Tavoitteiden autonomisuus ja opintomenestys	49
6.6 Tavoitteet ja hyvinvointi.....	50
6.7 Tavoiteluokkien yhteys muihin käsitteisiin	51
6.8 Tulosten seuraukset.....	53
 7. LÄHTEET	 55
 LIITTEET (4)	 63

1. JOHDANTO

Teologian koulutustarvetta selvittäneen hankkeen loppuraportista käy ilmi, että teologian alan koulutusta tulee lisätä lähivuosina tuntuvasti, kun suuret ikäluokat jäävät eläkkeelle (TEOTAR, 2006). Teologisen tiedekunnan valmistumisaajat ovat kuitenkin Helsingin yliopiston pisimpiä, ja keskimääräinen valmistumisaika on ollut 2000-luvulla pidempi vain humanistisessa tiedekunnassa (Opetusministeriön KOTA-tietokanta). Onko teologeilla motivaatio-ongelmia? Mitä teologian opiskelijat tavoittelevat opinnoillaan?

"Meidät herätysliikkeen piirissä kasvaneet nuoret valmistettiin etukäteen sitä pahaa oppia vastaan, jota tiedekunnassa tulisi vastaan", raportoi kokemuksistaan Skepsis ry:n entinen puheenjohtaja Veli Toukomies (Nyt-liite, 17.4.2003). Hengellinen vakaumus saattaa joutua koetukselle teologian opintojen yhteydessä. Näkyykö yliopiston oppien ja henkilökohtaisen hengellisyyden ristiriita opiskelijoiden tavoitteissa?

Helsingin yliopistossa on toteutettu laaja, jo yli 15 vuotta kestänyt Helsinki Longitudal Student Study (HELS) -tutkimus, jossa on tutkittu opintonsa 1991 aloittaneiden opiskelijoiden hyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä. Projektissa on syvennytty myös yliopisto-opiskelijoiden henkilökohtaisiin tavoitteisiin (Salmela-Aro & Nurmi, 1997a; 1997b), mutta tutkimuksessa ei ole ollut mukana teologian opiskelijoita. Hengellisyydestä nousevien tavoitteiden on havaittu ohjaavan ihmisten toimintaa erittäin voimakkaasti (Emmons, 1999), joten teologian opiskelijat muodostavat motivaatio- ja tavoitetutkimuksen kannalta mielenkiintoisen ryhmän. Teologian opiskelijoiden tavoitteiden tutkiminen voi siis avata mielenkiintoisia näkökulmia motivaatiotutkimukseen.

Helsingin yliopistolla on otettu uuden tutkintorakenteen myötä käyttöön opiskelijoiden henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS), jonka on tarkoitus toimia tukena opinnoissa. Tavoitteiden asettaminen on oleellinen osa suunnittelua. Tavoitteet ovat muovautuvia, ja hyvällä opintojen ohjauksella tavoitteisiin voidaan vaikuttaa. Mutta onko tavoitteilla merkitystä? Ennakoivatko ne opintomenestystä?

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, minkälaisia tavoitteita ensimmäisen vuoden teologian opiskelijoilla on. Tavoitteita tutkitaan Littlen (1983) kehittämällä henkilökohtaisten projektien menetelmällä. Erityisesti tässä tutkimuksessa syvennyttään opiskeluun liittyviin tavoitteisiin ja siihen, miten ne ovat yhteydessä opintomenestykseen kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana.

2. MOTIVAATIO JA TOIMINNAN SUUNNITTELU

2.1 Henkilökohtaiset tavoitteet

Ihmisen tavoitteellisen toiminnan tutkiminen on jakautunut psykologiassa moniin eri suuntauksiin. Tavoitteita ja niiden toteuttamista tarkastellaan erilaisten käsitteiden avulla, joista monet ovat samankaltaisia tai jopa päällekkäisiä. Englannin kielen "goal"-sana tarkoittaa tavoitetta tai toivottua lopputulosta, ja sillä kuvataan tavoitteita käsittelevissä tutkimuksissa erityyppisiä asioita (ks. esim. Austin & Vancouver, 1996). Goal-sanan käytöstä on kuitenkin mahdollista erottaa erilaisia merkityksiä, joita kuvaamalla voidaan osoittaa teoreettisten suuntausten välisiä eroja. Eri tavoitekäsitteiden välisiä eroja on esitelty tiivistetysti taulukossa 1 sivulla 9.

Konkreettisin tavoitekäsite on tulostavoite. Se voi olla esimerkiksi opiskelijan tietyllä kurssilla itselleen tavoitteeksi asettama tenttiarvosana, ja sen kuvaamiseen käytetään "target goal"-käsitettä (Elliot, McGregor & Gabel, 1999). Tulostavoitteen saavuttaminen on usein mitattavissa tai ainakin tavoitteen asettajan havaittavissa. Tietyllä kurssilla tavoitteena voi kuitenkin olla kurssiarvosanan ohella sisällön oppiminen tai epäonnistumisen välttäminen. Tällaista toiminnan taustalla vaikuttavaa syytä kuvataan "achievement goal"-käsitteellä (Elliot & Trash, 2001). Tavoitekäsitteillä kuvataan myös yleisiä käyttäytymistäipumuksia, joita ihmiset noudattavat toisiaan muistuttavissa tilanteissa. Opiskelija voi olla opiskeluidensa suhteen joko saavutusorientoitunut tai välttelemisorientoitunut, eli hän aktiivisesti pyrkii suoriutumaan opiskeluun liittyvistä tehtävistä tai välttelemään sen mukana tuomia haasteita. Näiden yleisten taipumusten kuvaamiseen käytetään "goal orientation"-käsitettä (Pintrich, 2000).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan *henkilökohtaisia tavoitteita* eli tavoitekonstruktioita, "goal constructs", jotka sisältävät monia pienempiä tulostavoitteita, toimintojen lopputuloksia ja taustalla vaikuttavia syitä. Edellä

esitelyjen tavoitekäsitteiden avulla kuvataan lähinnä tiettyjä suoritustilanteita koskevia tavoitteita. Ne myös keskittyvät lyhyisiin ajanjaksoihin saavutuserientaatioita lukuun ottamatta. Henkilökohtaiset tavoitteet puolestaan eivät rajoitu suoritustilanteisiin. Niillä pyritään kuvaamaan, mitä ihmiset tavoittelevat elämän eri osa-alueilla. Ne eivät myöskään ole pelkästään lyhytaikaisia tehtäviä, vaan erilaiset henkilökohtaiset tavoitteet rytmittävät ihmisen elämää koko elinkaaren ajan.

Henkilökohtaisten tavoitteiden kuvaamiseen on kehitetty erilaisia termejä, kuten projekti, elämäntehtävä tai pyrkimys, mutta ne kaikki perustuvat ihmisten itsensä kertomiin ja itse muotoilemiin tavoitteisiin (Salmela-Aro, 2002). Ihmisten itselleen asettamat tavoitteet ovat kuitenkin usein mielen sisäisiä, ei-kielellisiä ja niiden saavuttaminen saattaa olla vuosien päästä. Henkilökohtaisten tavoitteiden taustalla onkin oletus siitä, että vaikka tavoitteet ovat abstrakteja, niitä voidaan pukea sanoiksi, ne ohjaavat ihmisen toimintaa merkittävällä tavalla ja niitä voidaan arvioida eri tavoin (Austin & Vancouver, 1996).

Henkilökohtaisia tavoitteita on tyypillisesti tutkittu niiden sisällön mukaan luokittelemalla niitä sen mukaan, mille osa-alueelle ne suuntautuvat (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston & Brower, 1987; Little, 1983). Suurin osa tavoitteista koskee työtä, koulutusta, itseä ja sosiaalisia suhteita, mutta eri alueiden painopisteet muuttuvat iän myötä (Nurmi, 1991). Tavoitteita tutkittaessa on myös selvitetty niiden rakennetta ja erilaisia piirteitä, kuten niiden tuottamaa mielihyvää, saavuttamista, toteuttamiseen vaadittavia keinoja, kuormittavuutta ja sitä, minkälaisia eri tavoitteiden väliset suhteet ovat (Cantor ym., 1987; Emmons, 1986; Little, 1983).

On havaittu, että ihmiset joiden tavoitteet tuottavat heille mielihyvää, ovat tyytyväisempiä kuin ne, jotka kokevat tavoitteet ahdistavina ja vaikeasti saavutettavina (Emmons, 1986; Little, 1983). Monet tutkimukset viittaavat myös siihen, että tavoitteiden saavuttamisen ennakoiminen ja vähäinen stressi ovat yhteydessä hyvinvointiin (Salmela-Aro, 1992; Wiese, 2007) ja tyytyväisyyteen omasta elämästä (Emmons, 1986). Erityisesti niillä opiskelijoilla, jotka eivät koe

saavuttavansa tavoitteitaan, myös mielenterveyden ongelmat ovat yleisempiä (Salmela-Aro, 1992).

Viime aikoina tutkimuksessa on keskitytty tavoitteiden taustalla vaikuttaviin syihin (Kasser & Ryan, 2001; Sheldon & Houser-Marko, 2001) ja tietyille elämän alueelle keskittyviin tavoitteisiin. Tutkimuksissa on havaittu, että ainakin työhön (Nurmi, Salmela-Aro & Koivisto, 2002), opiskeluun (Salmela-Aro & Nurmi, 1997b) ja itseensä liittyvillä tavoitteilla (Salmela-Aro & Nurmi, 1997a) on yhteyksiä haasteista suoriutumiseen ja hyvinvointiin.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus kuvata teologian opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden sisältöjä ja verrata saatuja tuloksia Helsingin yliopiston opiskelijoista tehtyihin vastaaviin tutkimuksiin (Salmela-Aro & Nurmi, 1997a; 1997b). Voidaan olettaa, että opintoihin liittyvät tavoitteet ovat opiskelijan elämässä erityisen merkittäviä, ja niillä on todennäköisesti yhteyksiä myös opintomenestykseen. Toisena tarkastelunkohteena tässä tutkimuksessa ovatkin teologian opiskelijoiden opiskeluihin liittyvien tavoitteiden sisällöt, rakenteet ja tavoitteiden taustalla vaikuttavat syyt. Tarkoituksena on myös tutkia, miten erilaiset tavoitteet ovat yhteydessä opintomenestykseen.

2.1.1 Henkilökohtaiset pyrkimykset

Henkilökohtaiset pyrkimykset, ”personal strivings”, viittaavat tietyille ihmiselle ominaisiin tavoitteisiin, eli siihen mitä henkilö yrittää tyypillisesti tehdä (Emmons 1986). Yksi yrittää antaa itsestään miellyttävän vaikutelman kohdatessaan ihmisiä. Toinen vertaa suoriutumistaan muihin ja haluaa suoriutua tehtävistään muita paremmin. Kolmas pyrkii pitämään yksityiset asiansa omana tietonaan, eikä tahdo paljastaa niitä muille. Nämä ovat esimerkkejä henkilökohtaisista pyrkimyksistä. Ne eivät viittaa tiettyyn tavoitteeseen, vaan tavoiteryhmiin, jotka voidaan saavuttaa monella tavalla useiden erilaisten tavoitteiden kautta.

Siinä missä yksittäinen tavoite, kuten lukiosta valmistuminen, menettää merkityksensä, kun se on saavutettu, henkilökohtaisten pyrkimysten luonteeseen

kuuluu, että niiden tavoittelu on jatkuvampaa, ja niiden pohjalta muodostetaan uusia yksittäisiä tavoitteita (Emmons, 1999, 26–28). Lukiota valmistunut ylioppilas asettaa todennäköisesti itselleen uusia opiskeluun liittyviä tavoitteita, jos hänen pyrkimyksensä on kehittää itseään hankkimalla koulutusta. Tässä mielessä pyrkimys on laajempi ja abstraktimpi käsite kuin muiden tavoitekäsitteiden kuvaamat tavoitteet. Käsitteen abstraktiutta lisää myös se, että monet pyrkimyksistä, kuten ”läheisten auttaminen” tai ”olla sinut itsensä kanssa”, eivät tule koskaan varsinaisesti saavutetuiksi. Niiden toteuttaminen jatkuu läpi elämän. Tästä huolimatta, ja ehkä juuri tästä syystä, niillä on merkittävä rooli ihmisen elämän kannalta. Saavuttamattomilla tavoitteilla on ilmeisesti merkittävä rooli hyvinvoinnin kannalta. Näyttää siltä, että ihmiset joilla on tärkeitä saavuttamattomia tavoitteita voivat hyvin, ja ihmiset joilla ei ole saavuttamattomia tavoitteita kärsivät usein mielenterveyden ongelmista (Emmons, 1999, 43–47).

Henkilökohtaiset pyrkimykset kuvaavat tietyllä ihmiselle ominaisia piirteitä. Niiden voidaankin ajatella luovan käsitteenä samankaltaista yhtenäisyyttä ihmisen toiminnalle kuin Pintrichin (2000) esittelemän tavoiteorientaatio-käsitteen. Tavoiteorientaatio viittaa ihmisten taipumukseen orientoitua tietyllä tavalla toisiaan muistuttavissa tilanteissa. Vaikka molempien käsitteiden rooli on kuvata käyttäytymisen taustalla olevia piirteitä ja ominaisuuksia, eroavat ne toisistaan sisällöllisesti. Jos opiskelijan henkilökohtaisena pyrkimyksenä on välttää epäonnistumista muiden silmissä, se ei vielä määritä hänen tavoiteorientaatiotaan. Hän voi esimerkiksi lukea ahkerasti, jotta ei epäonnistuisi tentissä (saavutusorientoitunut) tai jättää menemättä tenttiin, koska hän pelkää saavansa huonon arvosanan (välttelemisorientoitunut). Samoja henkilökohtaisia pyrkimyksiä voidaankin tavoitella monilla eri tavoilla, mikä aiheuttaa sen, että niiden avulla on hankalaa kuvata todellisessa käyttäytymisessä olevia eroavaisuuksia.

2.1.2 Elämäntehtävät

Elämäntehtävien ”life tasks” -käsite kehitettiin alun perin tutkittaessa ihmisten käyttämien kognitiivisten strategioiden eroja (Cantor & Kihlstrom, 1987, 158–164). Elämäntehtävien avulla pyrittiin ymmärtämään eri ympäristöjen mukanaan tuomia haasteita, joiden parissa ihmiset tyypillisesti työskentelevät. Jos henkilökohtaiset pyrkimykset viittaavat yksilön ominaisuuksiin, elämäntehtävät puolestaan tarkoittavat tavoitteita, jotka ovat tyypillisiä tietylle ihmisryhmälle.

Eri yhteisöt ja ympäristöt asettavat ihmisille sääntöjä ja rakenteita, joiden puitteissa ihminen toimii. Havaitsemiensa mahdollisuuksien ja omien ihanteidensa pohjalta ihminen muodostaa itselleen tavoitteita, joilla hän yrittää vastata ympäristön vaatimuksiin. Tätä kuvataan elämäntehtävien käsitteellä. Ne ovat ennen kaikkea tehtäviä, jotka ihmiset itse näkevät itselleen olennaisina, aikaa vievinä ja merkittävinä (Cantor & Kihlstrom, 1987, 168). Samassa tilanteessa elävien elämäntehtävät saattavat kuitenkin erota huomattavasti, eikä niitä voida havainnoida pelkästään ympäristöä tutkimalla. Tästä syystä on tärkeää, että tavoitteita tutkittaessa ihmisiltä kysytään mitkä tavoitteet heille ovat tärkeitä.

Siinä missä henkilökohtaiset pyrkimykset käsittelevät pidempiaikaisia tavoitekokonaisuuksia, elämäntehtävät puolestaan tarkoittavat ongelmia ja tehtäviä, joiden parissa ihmiset toimivat tietyssä elämänvaiheessa (Cantor ym., 1987). Esimerkkeinä nuoren aikuisen elämäntehtävistä voisivat olla ”akateemisessa maailmassa menestyminen” tai ”selviäminen itsenäisesti”, jolloin ihminen siis yrittää vastata opiskelupaikan tai aikuisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin. Elämäntehtävät antavat merkityksiä ihmisen jokapäiväisille toiminnoille ja organisoivat niitä kytkemällä yksittäisiä toimintoja tietyssä ympäristössä selviämiseen ja menestymiseen. Elämäntehtävien merkitys korostuu elämän siirtymävaiheissa, kuten opiskelun aloittamisen yhteydessä, jolloin ympäristön asettamat vaatimukset tulevat selkeästi näkyviin uusina ja vieraina, ja toisinaan myös työläinä ja hankalina.

2.1.3 Henkilökohtaiset projektit

Henkilökohtaiset projektit, ”personal projects” määritellään toisiinsa liittyvien toimintojen sarjana, joiden tarkoituksena on henkilökohtaisen tavoitteen saavuttaminen (Little, 1983). Tavoite voi tässä tapauksessa olla nykyisen tilan säilyttäminen tai jokin, mitä kohden pyritään. Henkilökohtaiset projektit ovat asioita, joita ihmiset ajattelevat, suunnittelevat, pyrkivät toteuttamaan ja joskus, mutta eivät aina, saavat valmiiksi. Jokapäiväinen elämä organisoituu näiden projektien ympärille. Tyypillisiä projekteja ovat esimerkiksi ”työpaikan löytäminen”, ”ostoksilla käyminen” tai ”historian esseen kirjoittaminen”.

Henkilökohtaisten projektien kirjo ulottuu pienistä askareista, kuten ”huoneen siivoaminen”, aina suuriin elämänmittaisiin tehtäviin, kuten ”ihmisoikeuksien puolustaminen”. Ne saattavat olla sisäsyntyisiä tai ulkoapäin asetettuja, yksilöllisiä tai yhteisesti jaettuja, pieniä huolia tai elämän tärkeimpiä haasteita. Little (1989) näkeekin henkilökohtaiset projektit luonnollisena analyysiyksikkönä psykologiselle tutkimukselle, jonka tavoitteena on saada selville miten ihmiset pyrkivät selviytymään jokapäiväisestä elämästään. Ne kuvaavat ihmisen toimintaa, eivätkä niinkään sitä minkälaisia ominaisuuksia tai uskomuksia ihmisellä on itsestään tai ympäristöstään.

Projektien suorittamisesta voidaan erotella neljä vaihetta: projektin aloitus, suunnittelu, toiminta ja projektin lopetus (Little, 1983). Vaiheiden kesto vaihtelee, osa vaiheista saattaa puuttua eivätkä vaiheet välttämättä seuraa toisiaan lineaarisesti. Pääpiirteissään nämä vaiheet ovat kuitenkin mukana jokaisessa projektissa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat valinneet eri opiskelualojen joukosta teologian, ja tällä tavalla vastaanottaneet teologian opiskeluun liittyvän projektin. He suunnittelevat opintoihin liittyvää projektia valitsemalla kurssveja ja luomalla aikatauluja. Projektia toteutetaan ottamalla osaa luennoille, lukemalla ja tekemällä tehtäviä. Projekti lopetetaan jättämällä opiskelu kesken, vaihtamalla alaa tai valmistumalla.

TAULUKKO 1. Tavoitekäsitteiden jaottelu

<u>Käsite</u>	<u>Kohde</u>	<u>Jaottelu</u>
<u>Saavutustilanteisiin keskittyvät tavoitekäsitteet</u>		
Tavoiteorientaatio ”Goal orientation”	- eri tilanteita yhdistävät toimintatavat	- saavutusorientoitunut - välttelemisorientoitunut
Saavutustavoite ”Achievement goal”	- tavoiteltu lopputulos tai toiminnan taustalla vaikuttava syy	- saavuttaminen - epäonnistumisen välttäminen - taitojen esittäminen - taidon oppiminen
Tulostavoite ”Target goal”	- toiminnan tulos	- matalat tavoitteet - korkeat tavoitteet
<u>Henkilökohtaiset tavoitteet</u>		
Henkilökohtaiset pyrkimykset	- ihmiselle ominaiset tavoitekokonaisuudet	- tavoitteen sisältö - tavoitteen rakenne <ul style="list-style-type: none"> • merkitys • edistyminen • kykenevyys • kuormittavuus • tunteet - tavoitteiden lukumäärä - eri tavoitteiden väliset suhteet - konkreettisuus - toteuttamisen kesto - tavoitteen tuottama mielihyvä - syy tavoitteen toteuttamiseen
Elämäntehtävät	- ympäristön haasteiden pohjalta muodostetut tavoitteet	
Henkilökohtaiset projektit	- tehtävät, joiden parissa ihmiset kokevat työskentelevänsä tietyllä hetkellä	

Henkilökohtaisten projektien tutkimiseen on kehitetty monia erilaisia menetelmiä, ja niitä käytetään hyväksi esimerkiksi terapiassa ja uraohjauksessa (Little, 1983). Tutkimuksessa niiden arvo on kuitenkin se, että analyysiyksikkönä ja metodina niiden mittaaminen on joustavaa, ja metodia hyödynnetään monin eri tavoin. Tutkimuksessa yleisimmin käytettyjä muuttujia ovat tavoitteiden merkitys, kykenevyys tavoitteen saavuttamiseen, tavoitteen toteuttamisessa edistyminen ja kuormittavuus (Salmela-Aro, 2002). Kyselylomakkeita kuitenkin muokataan eri käyttötarkoituksiin sopivaksi eikä henkilökohtaisten projektien menetelmää ole rajoitettu tietynlaiseen struktuuriin (Little & Gee, 2007).

2.2 Tavoitekonstruktioiden vertailua

Little (1989) kuvaa edellä esiteltyjä henkilökohtaisia tavoitteita jatkumolla sisäisestä ulkoiseen. Tällöin henkilökohtaiset pyrkimykset näyttäytyvät sisäisinä, henkilön piirteistä määrittyvinä ominaisuuksina ja ovat pysyvämpiä ominaisuuksia kuin projektit tai tehtävät. Elämäntehtävät puolestaan syntyvät sosiaalisesti rakennettuihin ja kulttuurisesti määrittyviin haasteisiin vastaamisesta, jolloin ne ovat tiukemmin sidottuja ympäristön asettamiin vaatimuksiin. Henkilökohtaiset projektit asettuvat tällöin näiden välille kuvaten ihmisen käsitystä omasta toiminnastaan, joka on sekä sisäsyntyistä että ulkoisten tekijöiden säätelemää.

Erilaisten henkilökohtaisten tavoitteiden esiin nostamat näkökulmat eroavat toisistaan myös muilla tavoilla. Osa eroista syntyy käytettyjen käsitteiden eroavuuksista ja osa puolestaan siitä, että eri ihmiset ilmoittavat eritasoisia tavoitteita riippumatta siitä, millaisella metodilla niitä tutkitaan. Emmons (1999, 30–31) luettelee tavoitteita erottavina tekijöinä niiden konkreettisuuden tai abstraktiuden, suorittamiseen vaadittavan ajanjakson pituuden ja sen käsittelevätkö ne mikrotason asioita, kuten ”luennolle osallistuminen” vai makrotason ylempää tavoitetta, kuten ”akateemisessa maailmassa menestyminen”.

Eri tavoiterakennelmien voidaan ajatella soveltuvan erilaisten asioiden mittaamiseen. Henkilökohtaiset pyrkimykset soveltuvat yksilöiden välisten taipumusten ja elämäntehtävät ympäristön vaatimuksien aiheuttamien haasteiden

tarkasteluun. Mutta jos halutaan tutkia ihmisen toimintaa ohjaavia tekijöitä ottaen huomioon sekä sisäsyntyiset että ympäristöstä aiheutuvat tekijät, on henkilökohtaisten projektien valinta analyysiyksiköksi perusteltua.

2.3 Henkilökohtaiset tavoitteet elinkaaren aikana

Ihmisten itselleen asettamat tavoitteet noudattavat yleensä ikäkauden merkittäviä kehitystehtäviä ja institutionaalisia siirtymiä (Nurmi, 1991). Juuri lapsen saaneiden vanhempien tavoitteet kohdistuvat vastasyntyneen hyvinvointiin, kun taas ensimmäistä luokkaa aloittavan seitsemänvuotiaan tavoitteet koskevat todennäköisesti koulussa pärjäämistä. Ympäristön normit ja ikäkauden kehitystehtävät antavat ihmiselle kuvan siitä, mikä on mahdollista ja hyväksyttävää eri ikäkausina, joten tavoitteiden muodostaminen niiden pohjalta on luonnollista.

Tavoitteet näyttäytyvät nuoren osalla erityisen merkittävinä, koska tällöin tehdyillä valinnoilla on pitkäkestoisia seurauksia. Nuorten aikuisten henkilökohtaiset tavoitteet koskevat yleisimmin opiskelua, työtä, perhettä ja ystäviä (Cantor ym., 1987; Cross & Markus, 1991). Ne eroavat aikuisten tavoitteista, jotka käsittelevät yleisimmin työtä, perhettä, lapsia ja varallisuutta (Cross & Markus, 1991; Salmela-Aro ym., 1993). Iän edelleen karttuessa terveyteen, fyysisyyteen, vapaa-aikaan ja eläkkeelle siirtymiseen liittyvien tavoitteiden merkitys kasvaa (Cross & Markus, 1991). Vaikuttaa siltä, että moni teologisen tiedekunnan opiskelijoista on suorittanut ennen teologian opiskelun aloittamista aiemman tutkinnon. Tästä syystä opiskelijoiden keski-ikä saattaa olla melko korkea. Jos teologisen tiedekunnan opiskelijat ovat keskimäärin vanhempia kuin muualla yliopistossa, ikärakenteiden ero saattaa näkyä myös tavoitteiden sisällöissä.

Ikäkauden ohella myös elämäntilanne ja ympäristö vaikuttavat omalta osaltaan tavoitteisiin. Parisuhteessa elävillä ja lapsia saavilla opiskelijoilla on enemmän perheeseen liittyviä projekteja, kun taas masentuneet ilmoittavat enemmän itseän ja oman persoonallisuuden kehittymiseen liittyviä tavoitteita. (Salmela-Aro & Nurmi, 1997a). Koska teologinen tiedekunta kouluttaa ihmisiä kirkon tehtäviin, voidaan

olettaa, että teologian opiskelijoilla on muita enemmän hengellisyyteen liittyviä tavoitteita. Esimerkiksi teologian opiskelijoiden uravalintamotivaatioita tutkittaessa 22 % opiskelijoista ilmoitti hengellisen vakaumuksen vaikuttaneen ratkaisevasti alan valintaan (Niemelä, 1999, 113). Vahva hengellinen vakaumus näyttäytyy todennäköisesti myös tavoitteiden sisällöissä.

Ikäkauden kehitystehtävien kanssa linjassa olevat tavoitteet ovat myös yleensä yhteydessä hyvinvointiin. Ikätehtäviin liittyvät, eli nuorilla aikuisilla tulevaa perhettä ja ammattia koskevat tavoitteet, ennustivat yliopisto-opiskelijoilla subjektiivista hyvinvointia. Subjektiivinen hyvinvointi puolestaan ennusti kiinnostusta ikätehtäviin liittyviin tavoitteisiin (Salmela-Aro & Nurmi, 1997a). Tavoitteiden on havaittu olevan myös yhteydessä itsetuntoon ja mielenterveyteen. Tätä on tutkittu erityisesti itseen liittyvien tavoitteiden avulla, joilla tarkoitetaan terveyteen, laihduttamiseen, omaan persoonallisuuteen ja sen kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Niitä merkittävinä pitävät opiskelijat kärsivät muita enemmän huonosta itsetunnosta, ahdistuksesta ja depressiosta (Salmela-Aro, 1992; Salmela-Aro & Nurmi, 1997a).

2.4 Tavoitteet ja opintomenestys

Tavoitteiden ja opintomenestyksen välillä on ilmeisesti vahva yhteys. Tehtävien suorittamiseen ja taidon hallintaan keskittyvät tavoitteet ennakoivat hyviä arvosanoja ja opinnoissa etenemistä. Tehtävien välttelyn ja oman suoriutumisen vertaamisen muihin on puolestaan havaittu ennustavan huonompaa opintomenestystä (Elliot, McGregor & Shelly, 1999). Opiskeluun liittyvien tavoitteiden rakenteen osalta hyvää opintomenestystä ennustavat tavoitteiden merkittävyys ja sitoutuminen (Wentzel, 1989), opiskeluun liittyvien tehtävien arvostaminen (Parsons, Adler & Meece, 1984) ja koettu kykenevyys tavoitteen saavuttamiseen (Schunk, 1990).

Pääosa tavoitteita ja opintomenestystä koskevasta tutkimuksesta keskittyy henkilökohtaisia tavoitteita konkreettisempiin ja lyhyemmälle aikavälille ulottuviin

tavoitekäsitteisiin (Austin & Vancouver, 1996; Elliot, McGregor & Gabel, 1999; Elliot & Trash, 2001). Henkilökohtaisia tavoitteita koskeva tutkimus on keskittynyt pääosin hyvinvointiin liittyviin tekijöihin (Emmons, 1986; Salmela-Aro & Nurmi, 1997a). Niiden pohjalta on kuitenkin myös tutkittu, mitä yhteyttä henkilökohtaisilla tavoitteilla on suoriutumiseen eri elämänaalueilla. Tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että työhön liittyvien tavoitteiden arvioiminen positiivisin termein opiskeluaikana ennustaa työllistymistä opiskelujen jälkeen (Nurmi, Salmela-Aro & Koivisto, 2002). Toisaalta jos työhön liittyvät tavoitteet koetaan kuormittavina, on työuupumukseen sairastumisen riski suurempi (Salmela-Aro, Näätänen & Nurmi, 2004). Tämän pohjalta voi olettaa, että myös opiskelijat jotka arvioivat tavoitteitaan erityisen kuormittavina, saattavat olla riskiryhmässä jaksamisen kannalta.

Opiskeluun liittyvät tavoitteet ovat yhteydessä siihen, kuinka tyytyväisiä opiskelijat ovat omaan opintomenestykseensä (Harlow & Cantor, 1994). Erityisesti haasteiden välttelyyn ja tehtävien lykkäämiseen taipuvaiset opiskelijat pitivät opiskeluun liittyviä henkilökohtaisia projektejaan kuormittavina ja niiden toteuttaminen koettiin vaikeana (Blunt & Pychyl, 2005). He myös arvioivat projektin toteuttamisen taustalla olevien syiden nousevan ympäristön paineesta enemmän kuin sisäisestä halusta. Toisaalta koettu kykenevyys, edistyminen ja matala kuormitavuus on ennustavat tehokkaasti suoritettujen kurssien määrää ja tyytyväisyyttä opintomenestykseen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana (Salmela-Aro ja Nurmi, 1997b).

Tavoitteiden asettamisella on todennäköisesti yhteys myös ihmisten käyttämiin ajattelumalleihin eli kognitiivisiin strategioihin. Niitä tutkimalla on havaittu, että haasteisiin tarttuminen ja positiiviset odotukset menestymisestä ennustavat parempaa opintomenestystä kuin haasteiden välttely (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos, 2003). Optimistista strategiaa noudattavat opiskelijat uskovat vahvasti menestyvänsä eteen tulevilla haasteiden kohtaamisessa, ja he myös työskentelevät menestymisen eteen. Tämän strategian ohella myös defensiivis-pessimististä strategiaa noudattavat opiskelijat menestyvät opinnoissaan hyvin. Jälkimmäinen viittaa strategiaan, jossa korkea ahdistuneisuus ja epäonnistumisen pelko motivoivat yrittämään voimakkaasti ja usein myös suunnittelemaan opintoja tehokkaasti. Itseään vahingoittavassa strategiassa ahdistuneisuus puolestaan johtaa tehtävien

välttelyyn, ja siihen turvautuminen ennustaa hitaampaa opinnoissa etenemistä (Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998). On todennäköistä, että erilaisiin kognitiivisiin strategioihin turvautuvat ihmiset arvioivat tavoitteitaan eri tavoin. Voikin olla, että tavoitteiden arvioissa näkyvät menestymisodotukset, kuten onnistumisen ennakointi tai epäonnistumisen pelko. Toisaalta tavoitteet saattavat heijastaa myös tehtäviin tarttumista tai haasteiden välttelyä. Teoreettisten yhteyksien löytämiseksi voi olla hyödyllistä pohtia kognitiivisten strategioiden ja tavoitteiden tutkimisen yhteyksiä.

Toinen tavoitteisiin mahdollisesti yhteydessä oleva käsite on orientaatio eli se minkä vuoksi opiskelijat kokevat opiskelevansa. Mäkinen, Olkinuora ja Lonka (2004) jakoivat tutkimuksessaan opiskelijat opiskelu-, työelämä- ja sitoutumattomasti orientoituneisiin. Opiskeluorientoituneet korostivat opiskelijaelämän ja sosiaalisten suhteiden tärkeyttä, kun taas työelämäorientoituneet olivat kiinnostuneempia työhön päteväytymisestä. Työelämäorientoituneet myös suunnittelivat opiskeluaan systemaattisemmin. Sitoutumattomat opiskelijat kokivat opiskelun kuormittavaksi, he kokivat olevansa ahdistuneita ja heille oli yhteistä opiskeluun liittyvien tavoitteiden puute. Sitoutumattomat opiskelijat myös menestyivät opiskeluissaan huonommin kuin työelämäorientoituneet ja opiskeluorientoituneet opiskelijat. Eri orientaatiot saattavat näyttäytyä tämän tutkimuksen tuloksissa tavoitteiden arvioinnissa, sillä sitoutuneiden opiskelijoiden arviot opiskeluihin liittyvistä tavoitteista ovat todennäköisesti optimistisempia kuin sitoutumattomien. Toisaalta opiskeluun tai työelämään orientoituminen saattaa myös heijastua työhön ja opiskeluun liittyvien tavoitteiden määrässä ja opiskeluun liittyvien tavoitteiden sisällöissä.

Vaikuttaa siis siltä, että opiskeluun liittyvien tavoitteiden kohdalla vahva usko omaan kyvykkyyteen, edistymisen kokeminen ja matala kuormittavuus ennustavat hyvää opintomenestystä. On perusteltua olettaa, että tämä pätee myös teologian opiskelijoiden opiskeluun liittyviin tavoitteisiin. Tässä tutkimuksessa pyritään myös selvittämään miten opiskeluun liittyvät tavoitteet ovat yhteydessä opintomenestykseen kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Tutkimuksen aikaväli on huomattavasti pidempi kuin aiemmissa tavoitteita käsittelevissä

tutkimuksissa, joissa on keskitytty pisimmillään yhden vuoden pituisiin seurantatutkimuksiin.

2.5 Tavoitteiden autonomisuus ja opintomenestys

Motivaation tutkimuksessa on perinteisesti tehty jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisen ja ulkoisen motivaation välille tehtyä jako on sovellettu myös henkilökohtaisiin tavoitteisiin luokittelemalla erilaisia tavoitteita sisällön perusteella (Kasser & Ryan, 1993; 2001) ja tarkastelemalla syytä tietyn tavoitteen tavoitteluun (Sheldon, 2001; Sheldon & Elliot, 1998; Valleran & Bissonette, 1992). Tavoitteita on jaettu ihmiselle luontaisiin (*intrinsic*), kuten läheisyyttä, yhteisen hyvän palvelua ja henkilökohtaista kasvua koskeviin ja ulkoa päin tuleviin (*extrinsic*), kuten rahallista menestymistä, ulkonäköä, kuuluisuutta tai suosiota koskeviin tavoitteisiin (Kasser & Ryan, 1993). Ihmiselle luontaiset tavoitteet nähdään ihmisestä itsestään nousevina, ja ulkoa päin tulevat puolestaan ympäristön ja kulttuurin ihanteiden nostattamina päämäärinä. Luontaiset tavoitteet ovat ilmeisesti ”ihmiselle hyväksi”, sillä niiden tavoittelun on havaittu olevan yhteydessä hyvinvointiin ja tyytyväisyyteen (Kasser & Ryan, 2001).

Tavoitteen taustalla olevia tekijöitä eli syitä siihen, miksi tavoitetta tavoitellaan, on tutkittu sen mukaan miten ihmiset itse näkevät toimintansa taustalla olevat syyt (Sheldon & Elliot, 1998; Valleran & Bissonette, 1992). Tavoitteiden taustalla olevat syyt on jaettu haastattelututkimusten perusteella eri tekijöihin, jotka keskittyvät siihen, onko tavoitteen taustalla 1) itse tavoittelun tai toiminnan kiinnostavuus ja sen tuottaman mielihyvä (*intrinsic reason*), 2) onko itse tavoite tärkeä ja sopusoinnussa ihmisen vakaumusten kanssa (*identified reason*), vai 3) onko syy tavoitteen tavoitteluun häpeän, syyllisyyden tai ahdistuksen välttäminen (*introjected reasons*) tai se, että 4) joku toinen haluaa tai tilanne vaatii sitä (*external reasons*) (Ryan & Connell, 1989). Kun tavoitetta tavoitellaan sen kiinnostavuuden tai tärkeyden vuoksi, toiminnan ajatellaan olevan minän kanssa sopusoinnussa (*self-concordant*). Kaksi ensimmäisenä esiteltyä syytä voidaankin nähdä autonomisina ja kaksi jälkimmäistä puolestaan ei-autonomisina tai kontrolloituina syinä (Sheldon, 2001).

Autonomiset tavoitteet ovat ilmeisesti yhteydessä hyvään opintomenestykseen. Tavoitteitaan autonomisina arvioineiden opiskelijoiden on havaittu jättävän kursseja harvemmin kesken (Black & Deci, 2000; Vallerand & Bissonette, 1992) ja kokevan kurssit miellyttävämpinä sekä oppivan niillä enemmän (Black & Deci, 2000). Autonomisten tavoitteiden koetaan myös edistävän kontrolloituja paremmin, ja opiskelijat ovat myös sitoutuneempia sisäisestä halusta nouseviin tavoitteisiin (Sheldon & Elliot, 1998).

On myös havaittu, että yliopisto-opiskelijat kokevat autonomisista syistä merkittävät tavoitteet muita tavoitteita tärkeämmiksi (Gore & Cross, 2006). Toisaalta opiskelijat jotka arvioivat opiskeluun liittyvän tavoitteen tärkeäksi, menestyvät opinnoissaan muita paremmin (Salmela-Aro & Nurmi 1997b). Voidaan siis olettaa, että autonomisista syistä opiskelevat opiskelijat arvioivat opiskeluun liittyvän tavoitteen tärkeäksi, ja että he menestyvät opinnoissaan muita paremmin. Tästä onkin saatu viitteitä. Sheldon ja Houser-Marko (2001) havaitsivat lukuvuoden kestävässä seurantatutkimuksessaan syklejä, joissa itsestä lähtevä halu tavoitteen suorittamiseksi, tavoitteen menestykseksä saavuttaminen ja tyytyväisyys menestykseen seurasivat toisiaan. Autonomisia tavoitteita tavoittelevat menestyivät opiskeluissaan jopa paremmin kuin mitä pääsykoetulosten perusteella olisi voinut odottaa.

Tutkimuksia autonomisen ja kontrolloidun syyn yhteyksistä toiminnan tuloksiin on melko paljon (ks. Deci & Ryan, 2000). Suuri osa näistä tutkimuksista koskee kuitenkin lyhyellä aikavälillä ja rajatussa ympäristössä, kuten yksittäisellä kurssilla tehtävää toimintaa. Useimpien tutkimusten puutteena voikin nähdä sen, että niiden pohjalta on mahdotonta tehdä johtopäätöksiä siitä miten tavoitteet ennustavat toiminnan tuloksia pidemmällä aikavälillä (Sheldon & Houser-Marko, 2001).

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus seurata, ovatko opiskeluun liittyvien tavoitteiden taustalla olevat syyt yhteydessä opiskelijoiden opintomenestykseen kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Aiemmissa tutkimuksissa saavuttamista on mitattu lähinnä koehenkilöiden omilla arvioinneilla edistymisestä (Sheldon & Elliot, 1998; Sheldon & Houser-Marko, 2001) tai sillä jättävätkö opiskelijat kursseja

kesken (Black & Deci, 2000; Vallerand & Bissonette, 1992). Tavoitteiden alkuperän yhteyttä opintojen etenemiseen on tutkittu melko vähän. Tässä tutkimuksessa opintoihin liittyvän tavoitteen toteutumista mitataan konkreettisen mittarin eli suoritettujen opintoviikkojen avulla.

3. TUTKIMUSONGELMAT

1. Minkälaisia henkilökohtaisia tavoitteita ensimmäisen vuoden teologian opiskelijoilla on?
2. Minkälaisia näkemyksiä teologian opiskelijoilla on opiskeluun liittyvästä henkilökohtaisesta tavoitteesta?
3. Eroavatko opiskeluun liittyvää tavoitetta eri tavoin arvioineet
 - 3.1. opiskeluun liittyvän tavoitteen taustalla vaikuttavan syyn
 - 3.2. opiskeluun liittyvän tavoitteen sisällön
 - 3.3. muiden tavoitteiden sisällön suhteen?
4. Onko opiskeluun liittyvää tavoitetta eri tavoin arvioineilla eroa myös opintomenestyksessä?

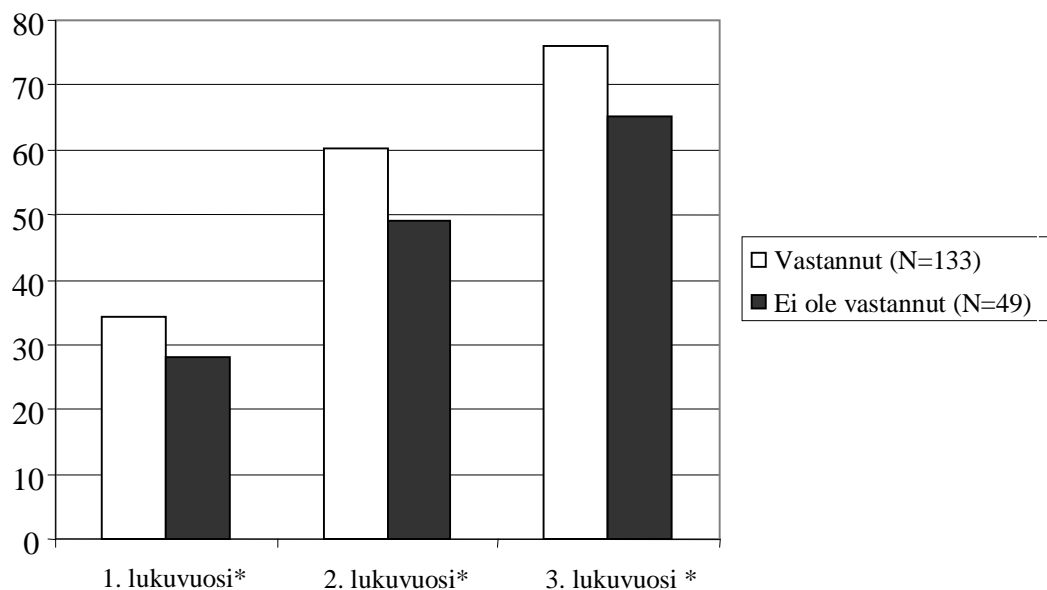
4. MENETELMÄT

4.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui 133 opintonsa 2003 syksyllä aloittanutta ensimmäisen vuoden teologian opiskelijaa. Samojen opiskelijoiden opintomenestystä seurattiin kolmen vuoden ajan. Lomakkeen palautti yhteensä 138 opiskelijaa 189:stä lomakkeen saaneesta. Kaksi vastanneista ei ollut vastannut tässä tutkimuksessa käsiteltävään osioon ja kolme oli poistanut lomakkeessa olleen tutkimusnumeron, joten heidän osaltaan opintomenestyksen seuraaminen ei ollut mahdollista. Näitä viittä vastaajaa ei otettu huomioon tutkimuksen analyysissä. Kyselytutkimuksen lopulliseksi vastaajamääräksi tuli 133 ja vastausprosentiksi 70.4 %. Tutkimukseen osallistuneiden keski-ikä oli 24.1 vuotta ($kh=7.0$), mutta joukossa oli myös selkeästi vanhempia opiskelijoita. Teologisessa tiedekunnassa onkin yleistä, että moni opiskelijoista on suorittanut ennen opiskelujen aloittamista aikaisempia opintoja tai kokonaisen tutkinnon. Vastanneista kolme neljästä oli alle 25 vuotiaita, ja kyselyn ajankohtana nuorin kyselyyn vastannut oli 18 ja vanhin 54 vuotta.

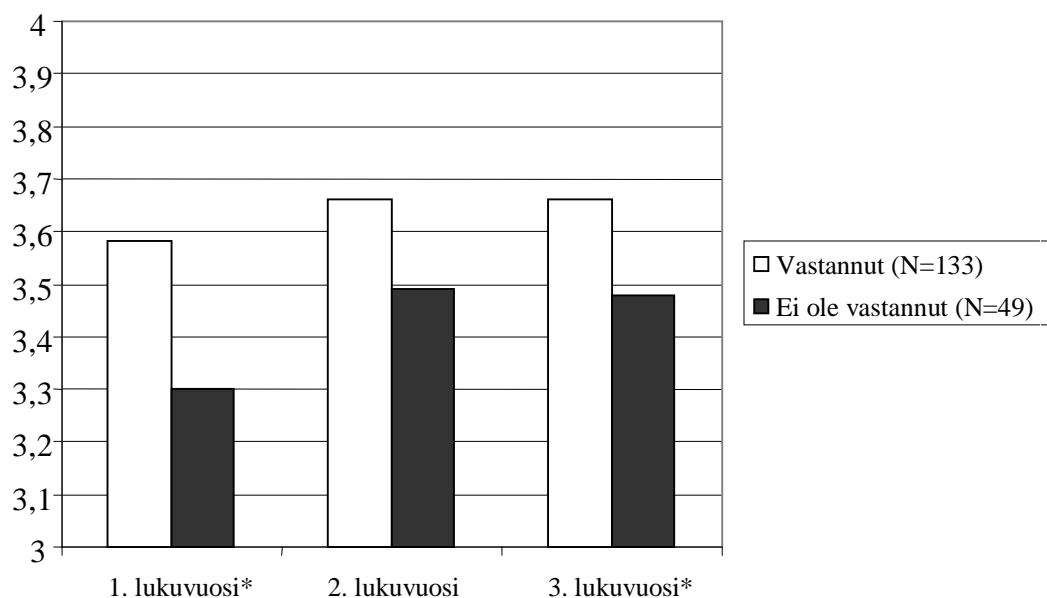
Naisten osuus kyselyyn vastanneista oli 71.0 %, mikä on korkeampi kuin naisten osuus Helsingin yliopistossa (62.4 %) tai teologisessa tiedekunnassa (63.0 %) keskimäärin. Naisten osuus vastanneissa vastasi kuitenkin hyvin naisten osuutta vastaamatta jättäneiden joukossa (68.8 %), ja myös samana vuonna teologian opinnot aloittaneiden keskimääräistä sukupuolijakaumaa.

Kyselyyn vastanneet eivät eronneet kyselyyn vastaamatta jättäneistä iän ($t(187)=0.157$, $p=0.876$) tai sukupuolijakauman ($\chi^2=1.171$, $df=1$, $p=0.279$) suhteen. Kyselyyn vastanneet erosivat kuitenkin vastaamatta jättäneistä opintomenestykseltään huomattavasti (Kuvio 1. ja 2.). Seitsemän kyselyyn vastaamatta jättäneen opintomenestystietoja ei tosin ollut saatavilla. Tutkimukseen osallistuneet olivat suorittaneet vastaamatta jättäneitä keskimäärin enemmän opintoviikkoja ensimmäisen ($t(180)=2.15$, $p=0.033$), toisen ($t(180)=2.61$, $p=0.010$)



KUVIO 1. Kyselyyn vastanneiden ja vastaamatta jättäneiden keskimäärin suorittamat opintoviikot ($N=182$).

Huom. * Ryhmien välinen ero on merkitsevä ($p<0.05$)



KUVIO 2. Kyselyyn vastanneiden ja vastaamatta jättäneiden arvosanojen keskiarvot ($N=182$).

Huom. * Ryhmien välinen ero on merkitsevä ($p<0.05$)

ja kolmannen ($t(180)=2.003$, $p=0.047$) lukuvuoden jälkeen. Vastanneet olivat myös saaneet keskimäärin vastaamatta jättäneitä parempia arvosanoja ensimmäisenä ($t(180)=2.78$, $p=0.006$) ja kolmantena vuonna ($t(180)=2.15$, $p=0.033$). Toisen lukuvuoden osalta tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($t(180)=1.89$, $p=0.061$). Opintojen etenemisen eroa ei voi selittää sillä, että kyselyyn vastaamatta jättäneet olisivat ilmoittautuneet poissaoleviksi useammin kuin vastanneet. Ensimmäisen lukuvuoden syksyllä vain yksi ja keväällä kaksi lomakkeen saaneista oli ilmoittautunut poissaolevaksi. Toisena ja kolmantena lukuvuonna poissaolevien määrä nousi noin kymmeneen, mutta poissaolot olivat jakautuneet tasaisesti vastanneiden ja vastaamatta jättäneiden kesken. Tuloksia tulkittaessa on siis otettava huomioon, että tutkimukseen osallistuneet erosivat teologisessa tiedekunnassa suoritettujen opintojen osalta opintomenestykseltään niistä, jotka eivät siihen osallistuneet.

4.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

Tutkimuksessa tutkittiin opiskelijoiden henkilökohtaisia projekteja hyödyntämällä mukailtua versiota Littlen (1983) kehittämästä Personal Project Analysis (PPA) menetelmästä (liite 1). Henkilökohtaisten projektien tutkimiseen ei ole yhtä standardoitua lomaketta tai mittaria, vaan kyseessä on pikemminkin menetelmäperhe, jota hyödynnetään eri tutkimuksissa eri tavoin (Little & Gee, 2007). Tässä tutkimuksessa käytetyn lomakkeen kaltaista kyselyä on esitellyt tarkemmin esimerkiksi Salmela-Aro (2002).

Aluksi henkilöitä pyydettiin ilmaisemaan neljä tämänhetkistä henkilökohtaista projektia, jotka saattoivat liittyä mihin tahansa elämän osa-alueeseen, kuten työhön, opiskeluun, perheeseen, ystäviin, itseen tai vapaa-aikaan. Tämän jälkeen heitä pyydettiin valitsemaan joko jo edellä kirjoitetuista tärkein tai kirjoittamaan niiden ulkopuolelta projekti, joka liittyy opiskeluun, ihmissuhteisiin ja itseen. Jokaista näistä kolmesta projektista pyydettiin arvioimaan kolmentoista väittämän perusteella asteikolla 1 (erittäin vähän) – 7 (erittäin paljon). Väittämät käsittelivät projektin tärkeyttä, edistymistä, kykenevyyttä projektin suorittamiseen ja syytä

siihen, minkä vuoksi kyseisen projektin pyrkii toteuttamaan. Lomakkeessa käytetyt väittämät on esitelty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Opiskeluun liittyvää projektia koskevat kysymykset.

1. Miten tärkeä tämä tavoitteesi on?
 2. Miten sitoutunut olet tähän tavoitteeseen?
 3. Missä määrin olet edistynyt tavoitteesi saavuttamisessa?
 4. Miten paljon olet käyttänyt aikaa ja vaivaa tähän tavoitteeseen?
 5. Miten rasittava ja kuormittava tavoitteesi on?
 6. Miten todennäköisenä pidät, että tavoite toteutuu?
 7. Miten kykenevä olet toteuttamaan tavoitteesi?
 8. Missä määrin olet tehnyt työtä tavoitteesi eteen?
 9. Miten stressaava tavoitteesi on?
- Minkä vuoksi pyrit toteuttamaan tämän opiskeluun liittyvän tavoitteen?
10. ...koska joku toinen haluaa tai tilanne sitä vaatii
 11. ...koska se tuottaa mielihyvää ja olen siitä todella kiinnostunut
 12. ...koska tuntisit häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, jos et toteuttaisi sitä
 13. ...koska todella uskot, että tämä tavoite on tärkeä tavoite
-

Aiemmissa suomalaisilla yliopisto-opiskelijoille tehdyissä henkilökohtaisiin projekteihin keskittyneissä tutkimuksissa kyselylomakkeessa on ensin pyydetty ilmoittamaan kolme merkittävää henkilökohtaista projektia, joita jokaista on tämän jälkeen arvioitu eri väittämien suhteen (Salmela-Aro & Nurmi, 1997a; 1997b).

Tässä tutkimuksessa käytetyn lomakkeen toisessa osassa vastaajia pyydettiin kuitenkin ilmoittamaan nimenomaan opiskeluun, sosiaalisiin suhteisiin ja itseen keskittyviä tavoitteita, sillä niiden on havaittu olevan nuorten aikuisten elämässä merkittävässä asemassa (Cantor ym., 1987; Cross & Markus, 1991; Nurmi, 1991). Tässä työssä keskitytään kuitenkin vain opiskeluun liittyviin tavoitteisiin. Menetelmän etuna on se, että kun tiettyyn aihealueeseen liittyvää tavoitetta kysytään erikseen, kaikki kyselyyn vastanneet tulevat mukaan tutkimuksen kohdejoukkoon. Samoin on toimittu esimerkiksi tutkittaessa työhön liittyvän tavoitteen yhteyttä työllistymiseen opiskelun jälkeen (Nurmi, Salmela-Aro &

Koivisto, 2002). Jos vastaajat saavat vapaasti ilmoittaa eri aihealueisiin liittyviä tavoitteita, osa vastaajista jää tutkimuksen ulkopuolelle, koska he eivät ole ilmoittaneet tiettyyn aihealueeseen liittyvää tavoitetta. Toisaalta voidaan myös olettaa, että jokaisella opiskelijalla on jonkun tasoisia opiskeluun liittyviä henkilökohtaisia projekteja, vaikkakin nuo projektit saattavat liittyä esimerkiksi opiskelun välttämiseen tai lykkäämiseen.

Opintomenestykseen liittyvät tiedot tilattiin Helsingin yliopiston opiskelijarekisteristä, josta pyydettiin erikseen tiedot teologisessa tiedekunnassa ja yliopistolla yhteensä suoritetuista opintoviikoista ja arvosanojen keskiarvoista. Tiedot on tulostettu 31.7.2004, 31.7.2005 ja 2.8.2006 mennessä merkittyjen opintosuoritusten mukaan. Arvosanojen keskiarvo on laskettu viisiportaisella arvosteluasteikolla opintojakson laajuutta painottamalla ja koottujen opintokokonaisuuksien osalta kokonaisuuden arvosanan perusteella. Opintojen etenemistä mitattiin opintoviikoilla opintopisteiden sijaan, sillä tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat aloittaneet opiskelunsa kaksi vuotta ennen kuin yliopistolla siirryttiin opintopisteisiin. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake keskittyi nimenomaan teologisen tiedekunnan opintoihin, joten myös opintomenestyksen tarkastelussa jätettiin muualla yliopistossa suoritettut opinnot tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Teologisessa tiedekunnassa suoritettujen opintoviikkojen tarkastelu on perusteltua myös siitä syystä, että tällä tavalla saatiin selville miten opiskelijat menestyvät nimenomaan pääaineopinnoissa, jotka ovat joka tapauksessa perusedellytys teologian tutkinnolle.

4.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen aineisto on kerätty teologisen tiedekunnan pedagogisessa yksikössä käynnissä olevan tutkimusprojektin yhteydessä. Projektissa tutkitaan teologian pääaineopiskelijoiden opiskelupaikan valinnan taustalla olevia syitä, opintojen etenemiseen yhteydessä olevia tekijöitä ja sitä, miten opiskelijat kokevat opiskelun teologisessa tiedekunnassa. Vuodesta 2003 lähtien jokaiselle opintonsa aloittaneelle opiskelijalle on lähetetty kotiin kysely ensimmäisen ja kolmannen lukuvuoden

puolivälissä. Tässä tutkimuksessa mukana olevilta opiskelijoilta on siis kerätty kyselyllä tutkimusmateriaalia ensimmäisen ja kolmannen opiskeluvuoden aikana, mutta tutkimuksessa keskitytään vain ensimmäisen vuoden kyselylomakkeella kerättyyn materiaaliin.

Tutkimuksen aineisto kerättiin lähettämällä kaikille teologisen tiedekunnan ensimmäisen vuoden opiskelijoille (N=189) kyselylomake marraskuussa 2003. Opiskelijoiden osoitetiedot saatiin yliopiston opiskelijarekisteristä. Niille jotka eivät vastanneet kyselyyn, lähetettiin kotiin muistutuskirje. Opintoviikkoihin, arvosanoihin ja läsnäoloon liittyvät tiedot kerättiin tilaamalla ne takautuvasti yliopiston opintorekisteristä tammikuussa 2007.

4.4 Avointen vastausten luokittelu

Lomakkeen ensimmäisessä osassa vastaajat olivat saaneet ilmoittaa neljä heille tärkeää henkilökohtaista projektia. Nämä vastaajien ilmoittamat projektit luokiteltiin 21 sisältöluokkaan (taulukko 3). Luokittelussa hyödynnettiin suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden tavoitteiden luokitteluun aiemmin käytettyjä luokkia (Salmela-Aro & Nurmi, 1997a; 1997b), joita on tarkemmin esitelty Myllyksen (2003) ja Hovorkan (2005) pro gradu -töissä. Luokat soveltuivat vastaajien ilmoittamien tavoitteiden luokitteluun hyvin, mutta luokkiin lisättiin hengellisyys-luokka, joka on ollut käytössä esimerkiksi Littlen (1983) tutkimuksissa. Luokittelu oli siis pääpiirteittäin teorialähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 101). Kahden riippumattoman tutkijan luokittelureliabiliteetin laskemiseksi aineistosta valittiin satunnaisesti sata projektia, jotka toinen tutkija luokitteli taulukossa 3 esiteltyjen kuvausten perusteella. Luokittelujen reliabiliteetiksi muodostui 0.90, mikä on lähes sama kuin aiemmissa vastaavissa luokitteluissa (0.93: Salmela-Aro & Nurmi, 1997a).

Luokkia yhdistettiin tämän jälkeen edelleen neljäksi pääluokaksi sen mukaan mille elämän osa-alueelle ne keskittyivät. *Opiskeluun* ja *työhön* liittyvät projektit säilytettiin omina luokkinaan. Vastakkaiseen sukupuoleen, omiin lapsiin ja perhe- ja

seurustelusuhteisiin liittyvät projektit muodostivat *perheeseen liittyvän* luokan, ja persoonallisuus, elämäntyyli ja terveys muodostivat *itseensä liittyvien projektien* luokan. Itseen liittyvien tavoitteiden on huomattu olevan yhteydessä hyvinvointiin (Salmela-Aro & Nurmi, 1997a), ja perheeseen liittyvät tavoitteet yleistyvät keskikää lähestyessä (Cross & Markus, 1991; Salmela-Aro ym., 1993). Näiden luokkien muodostaminen tässä tutkimuksessa mahdollisti sen, että tuloksia on mahdollista tulkita aiempien tutkimusten pohjalta. Luokkien yhdistäminen myös soveltui käsillä olleen aineiston kuvaamiseen hyvin.

Kyselyn toisessa osassa vastaajia pyydettiin mainitsemaan opiskeluun liittyvä henkilökohtainen projekti. Myös ne jotka eivät olleet ilmoittaneet opiskeluun liittyvää projektia kyselyn ensimmäisessä osassa, olivat maininneet sellaisen sitä erikseen kysyttäessä. Osa vastauksista oli lyhyen aikavälin projekteja. Ne saattoivat keskittyä esimerkiksi seuraavaan tenttiin tai tiettyyn esseeseen, kun taas toiset käsittelivät tutkinnon loppuunsaattamista tai jopa jatko-opintoja. Luokittelussa päädyttiin ryhmittelemään projekteja sen mukaan mihin alueeseen ne suuntautuivat. Aikavälin mukaan luokittelu ei kaikkien vastausten kohdalla ollut mahdollista, sillä mukana oli myös projekteja, jotka eivät koskeneet mitään tiettyä aikaväliä, kuten ”pärlätä opinnoissa” ja ”tieteellisen intohimon tyydyttäminen”. Opintoihin liittyvien projektien luokittelu aloitettiin aineistolähtöisesti ryhmittelemällä samaan aihealueeseen kuuluvia projekteja. Syntyneet ryhmät yhdistettiin edelleen neljäksi pääluokaksi. Menettely vastasi hyvin aineistolähtöisen sisällönlukituksen yleistä kulkua (Tuominen & Sarajärvi, 2002).

Aineistosta löytyi selkeästi kaksitoista sisältöluokkaa, joita lähdettiin edelleen yhdistämään pääluokiksi. Valmistumiseen (teologian maisterin tutkinto), ammattiin pätevytyymiseen (pappisvihkimys), ja opettajuuteen (uskonnon opettajan pätevyys) liittyvät projektit liitettiin yhteen 1) *muodollisen pätevyyden luokaksi*. Opiskelu- ja oppimisprosessiin (oppia opiskelemaan, pärjätä ja nauttia siitä), sisältötiedon oppimiseen (oppia tuntemaan Raamattua paremmin) ja vaihto-opintoihin (vaihto-opinnot Namibiassa) liittyvät projektit yhdistettiin puolestaan 2) *opiskeluprosessiin liittyvien tavoitteiden luokaksi*. Opinnoissa etenemiseen (saada 20-25 ov kasaan 1. vuotena) ja opiskelun ja perheen yhteensovittamiseen

liittyvät tavoitteet (sovittaa perhe-elämän ja opiskelun hyvin yhteen) liitettiin 3)

opiskelumenestykseen liittyviksi projekteiksi. Viimeisen, eli

4) *muualle kuin teologisen tiedekunnan opintoihin suuntautuvien projektien luokan* muodostivat projektit, jotka suuntautuivat muualle kuin teologian opintoihin (päästä opiskelemaan kasvatustiedettä ja historiaa Oulun yliopistoon) tai joissa ilmeni epävarmuus teologian alan sopivuudesta (ratkaista onko teologia mun juttuni vai ei).

Riippumattoman luokittelureliabiliteetin laskemiseksi myös toinen tutkija luokitteli opiskeluun liittyvät tavoitteet. Luokittelun pohjana käytettiin edellisessä kappaleessa esitettyjä kuvauksia. Riippumattomien arvioitsijoiden luokittelureliabiliteetiksi muodostui 0.91, mitä voidaan pitää korkeana.

TAULUKKO 3. Kyselyn ensimmäisessä osassa ilmoitettujen henkilökohtaisten tavoitteiden luokitteluun käytettyjen luokkien kuvaukset

Sisältöluokat	Esimerkit	Tarkempi kuvaus luokkaan kuuluvista osa-alueista
1 opiskelu	"päästä opettajankoulutukseen"	opiskelu, opintomenestys jatkokoulutus, kurssit, valmistuminen
2 työ	"tehdä töitä opiskelun lomassa"	ammatti, työ, työttömyys
3 ystävät	"ystävyyssuhteiden ylläpitäminen"	ihmissuhteet, ystävät
4 vastakkainen sukupuoli	"seurustelukumppanin löytäminen"	vastakkainen sukupuoli, löytää seurustelukumppani
5 perhe ja seurustelusuhteet	"hyvä parisuhde tyttö stävän kanssa"	oma perhe, avioliitto, avioliitto, seurustelu, koti
6 omat lapset	"olla hyvä äiti lapsilleni"	omat lapset, raskaus
7 persoonallisuus	"itsensä kehittäminen"	self, inhimillinen, henkilökohtainen kasvu ja kehittyminen, itsenäistyminen ja oma jaksaminen
8 sukulaiset ja vanhemmat	"vanhempien auttaminen"	omat vanhemmat, sukulaiset, sisarukset
9 vapaa-aika	"oppia soittamaan pianoa"	harrastukset, vapaa-aika, liikunta
10 terveys	"laihduttaa kymmenen kiloa"	oma terveys ja mielenterveys, vanheneminen, oma fyysinen kunto ja sen hoito, laihduttaminen
11 omaisuus ja varallisuus	"saada rahankäyttöni hallintaan"	varallisuus, elintaso, raha, toimeentulo, talous, velat, investoinnit (muu kuin asunto)
12 päivittäiset rutiinit	"pitää huoneeni siistimpänä"	pikkuasiat, päivittäiset rutiinit
13 matkustaminen	"lähteä jouluna Intiaan"	matkustaminen
14 oma asunto	"talonrakennus valmiiksi"	oman asunnon hankinta, vaihto, asuntolaina, asuntosäästö
15 muuttaminen	"muutto maalle"	muutto, asuinpaikan vaihto, kotiutuminen uudelle paikkakunnalle
16 tilapäinen muutto ulkomaille	"lähteä vaihtoon keväällä 2005"	tilapäinen muutto ulkomaille, vaihto-opiskelu
17 yhteisöt	"olla aktiivisesti mukana osakuntatoiminnassa"	yhteiskunnalliset asiat, maailman asiat, järjestöt
18 elämäntyyli	"säilyttää mukava elämäntapani"	elämäntapa-asiat, ajankäyttö, hyvä elämä, menestyminen, sopeutuminen, elämäntilanne
19 hengellisyys	"toteuttaa Jumalan tahtoa"	hengellisyys, Jumalan sanan levittäminen

4.5 Tilastolliset menetelmät

4.5.1 Faktorianalyysi

Opiskeluun liittyvän tavoitteen rakennetta haluttiin tarkastella summamuuttujien avulla, ja niiden rakennetta testattiin eksploratiivisella faktorianalyysillä.

Faktorianalyysin ekstraktointimenetelmäksi valittiin Maximum Likelihood, joka maksimoi mallin lataukset mahdollisimman uskottaviksi ja jonka valitsemista suositellaan, mikäli havaintoja on yli sata (Metsämuuronen, 2005, 622).

Faktorianalyysiin liittyvät ennakko-oletukset eivät olleet keskeisessä asemassa, sillä tavoitteena on vain varmistaa muuttujien välisiä yhteyksiä, ja taustalla olevasta ilmiöstä oli selkeä ennakkokäsitys. Vaikka muuttujat eivät jakaudu normaalisti, se huonontaa faktorimallia, mutta ei välttämättä pilaa sitä (Tabachnick & Fidell, 2007, 657).

Otoskokona 133 vastaajaa oli selkeästi riittävä. Havaintoja oli jokaista muuttujaa kohden yli kymmenen, ja analyysin minimi-vaatimuksena on esitetty viittä havaintoa muuttujaa kohden (Metsämuuronen, 2005, 602). Muuttujien korrelaatioiden suhteen edellytyksenä voidaan pitää sitä, että suuri osa korrelaatioista ylittää arvon 0.30 (Tabachnick & Fidell, 2007, 657). Taulukosta 4 nähdään, että tämä ylittyi tässä tutkimuksessa käsillä olleessa aineistossa reilusti useiden muuttujien osalta.

Korrelaatioita testattiin myös KMO-testillä (KMO=0.687, kriittinen arvo 0.6) ja Bartlettin sväärisyystestillä ($\chi^2=6452.114$, $df=153$, $p<0.001$), jotka osoittivat että korrelaatioiden suhteen aineisto oli sovelias faktorianalyysille.

Teoriaa parhaiten vastaava rakenne saatiin käsittelemällä vain tavoitteen rakennetta koskevia muuttujia, eli yhdeksää ensimmäistä kysymystä. Tavoitteen alkuperää käsitteleviä kysymyksiä tarkasteltiin erillisinä muuttujina.

Faktoreiden rotatoimisessa päädyttiin suorakulmaiseen Varimax–rotaatioon. Se kääntää faktoreita siten, että rotatoinnin jälkeen faktorille vahvasti latautuvien muuttujien lataukset voimistuvat, ja vähäiset lataukset puolestaan pienenevät

TAULUKKO 4. Opiskeluun liittyvien arvioiden korrelaatiot (Pearsonin r)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Miten tärkeä tämä tavoitteesi on?	1											
2. Miten sitoutunut olet tähän tavoitteeseen?	0.615**	1										
3. Missä määrin olet edistynyt tavoitteesi saavuttamisessa?	0.145	0.338	1									
4. Miten paljon olet käyttänyt aikaa ja vaivaa tähän tavoitteeseen?	0.252**	0.351	0.650**	1								
5. Miten rasittava ja kuormittava tavoitteesi on?	0.125	0.133	0.040	0.217*	1							
6. Miten todennäköisenä pidät, että tavoite toteutuu?	0.373**	0.467	0.477**	0.263**	-0.134	1						
7. Miten kykenevä olet toteuttamaan tavoitteesi?	0.241**	0.339	0.382**	0.223**	-0.253	0.663**	1					
8. Missä määrin olet tehnyt työtä tavoitteesi eteen?	0.220**	0.350	0.692**	0.846**	0.098	0.380**	0.297**	1				
9. Miten stressaava tavoitteesi on?	0.059	-0.014	-0.029	0.118	0.726	-0.241**	-0.268**	0.086	1			
10. ...koska joku toinen haluaa tai tilanne sitä vaatii	0.018	-0.031	-0.113	-0.060	0.256	-0.071	-0.105	-0.024	0.254**	1		
11. ...koska se tuottaa mielihyvää ja olen siitä todella kiinnostunut	0.349**	0.361	0.300**	0.287	-0.044	0.256**	0.247**	0.216*	-0.079	-0.391**	1	
12. ...koska tuntisit häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, jos et toteuttaisi sitä	0.115	-0.025	-0.143	0.047	0.223	-0.179*	-0.210*	0.023	0.294**	0.297**	-0.104	1
13. ...koska todella uskot, että tämä tavoite on tärkeä tavoite	0.475**	0.279**	0.099	0.093	-0.035	0.275**	0.139	0.111	-0.066	-0.122	0.312**	0.043

Huom. * Tulos on merkitsevä 0.05 tasolla (2-suuntainen testi) ** Tulos on merkitsevä 0.01 tasolla (2-suuntainen testi)

(Tabachnick & Fidell, 2007, 638). Tavoitteena oli nimenomaan erotella muuttujia summamuuttujien muodostamista varten, joten latausten selkiytyminen oli toivottavaa. Toisaalta Varimax-rotatiolla faktoreiden selitysasteet tasoittuvat siten, että tärkeimpien faktoreiden selitysaste vähenee ja vähemmän tärkeiden kasvaa (Tabachnick & Fidell, 2007, 638). Koska analyysin seuraavassa vaiheessa muuttujia tarkasteltiin joka tapauksessa summamuuttujina faktoripisteiden sijaan, selitysasteiden merkitys jäi vähäiseksi.

4.5.2 K-keskiarvon ryhmittelyanalyysi

Opiskeluun liittyvän tavoitteen arvioiden eroja tarkasteltiin erottelemalla opiskelijoita ryhmiin summamuuttujien rakenteen suhteen. Tavoitteen rakenteen ja opintomenestyksen yhteyttä on tutkittu aiemmin lähinnä rakenneyhtälömalleilla ja regressioanalyysillä (Salmela- Aro & Nurmi, 1997a; Salmela-Aro & Nurmi, 1997b), jolloin vastaajia ei ole luokiteltu, vaan on tutkittu yleisiä kehityskulkuja. Toisaalta tavoitteiden alkuperää koskevissa tutkimuksissa ihmisiä on jaettu luokkiin sisäisen ja ulkoisen motivaation (Black & Deci, 2000) tai kurssin keskenjättämisen mukaan (Vallerand & Bissonette, 1992). Tässä tutkimuksessa käytetyssä lomakkeessa vastaajia pyydettiin arvioimaan opiskeluun liittyvää tavoitetta, joten luokittelu tehtiin näiden arvioiden perusteella.

Vastaajat luokiteltiin K-keskiarvon ryhmittelyanalyysillä. Etukäteen ei ollut tietoa, minkälaisia luokkia tavoitteen suhteen aineistosta voisi löytyä, joten ryhmittelyanalyysin valinta oli perusteltua. Ryhmittelyanalyysit soveltuvat erityisesti eksploraatiivisiin, eli aineistoa tutkiviin tilanteisiin, eivätkä niinkään konfirmatorisiin eli teoriaa vahvistaviin (Metsämuuronen, 2005, 812). K-keskiarvon ryhmittely suoritettiin neljälle henkilökohtaisen projektin rakennetta koskeville summamuuttujille, koska haluttiin selvittää miten opiskelijat eroavat toisistaan opiskeluun liittyvän projektin rakenteen suhteen.

K-keskiarvon ryhmittelyanalyysi tuottaa keskiarvojen perusteella niin monta luokkaa kuin K:n arvoksi valitaan. Se valittiin, koska se tuottaa luokkia, jotka eroavat keskiarvoltaan toisistaan mahdollisimman paljon. Toisin sanoen samaan luokkaan

kuuluvat tapaukset ovat keskenään samankaltaisia, kun taas eri luokkiin kuuluvat tapaukset eroavat toisistaan. K-keskiarvoanalyysi alkaa sillä, että ohjelma etsii alustavat klusterikeskukset, jotka eroavat toisistaan mahdollisimman paljon. Havaintoja yhdistetään yksitellen lähimpään klusterikeskukseen, ja klustereille lasketaan uusi keskiarvoinen keskus uusien havaintojen myötä. Tätä laskentaa ja yhdistämistä jatketaan kunnes jokainen havainto on liitetty klusteriin ja klustereiden keskuksissa ei enää tapahdu muutoksia. (Metsämuuronen, 2005, 813.) K-keskiarvon ryhmittelyanalyysin tarkemmat tulokset on kuvattu liitteessä 6.

4.5.3 Ryhmien eroja kuvaavat analyysit

Luokka-asteikollisia muuttujia tarkasteltaessa käytettiin Khiin neliö –testiä, joka testaa sitä, ovatko tutkitut muuttujat toisistaan riippumattomia (Metsämuuronen, 2005, 539). Suhdeasteikollisten muuttujia eli summamuuttujia, arvosana- ja opintoviikkokeskiarvoja tarkasteltaessa käytettiin t-testiä ja varianssianalyysia. Tilanteissa, joissa tutkimuksen kohteena oli kahden ryhmän eroavuus, käytettiin kahden riippumattoman ryhmän keskiarvon vertailuun käytettävää t-testiä. Tilanteissa, joissa vertailtavia ryhmiä oli kolme, käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia. Varianssianalyysi kertoo, onko kolmen tai useamman ryhmän välillä eroa eikä sen pohjalta voi tehdä päätelmiä yksittäisten ryhmien eroista. Varianssianalyysin jatkotestinä käytettiin Tukeyn menetelmää, jolla selvitettiin yksittäisten ryhmien välillä olevia eroavaisuuksia. Tukeyn menetelmässä vertaillaan kaikkien keskiarvojen erotuksia, ja tekstissä on ilmaistu ne Tukeyn testien tulokset jotka ovat tilastollisesti vähintään melkein merkitseviä. Tukeyn menetelmä on varianssianalyysin jatkotesteistä käytetyin, ja sen etuna on, että se ei anna liian helposti merkitseviä tuloksia (Metsämuuronen, 2005, 774).

Henkilökohtaisten projektien jakautumista selvitettiin tutkimalla, erosivatko eri luokkiin kuuluneet ihmiset toisistaan kyselyn ensimmäisessä osiossa ilmoitettujen projektien perusteella. Opiskeluun liittyvän projektin merkitystä selvitettiin tarkastelemalla myös sen sijoitusta erottamalla ne jotka olivat ilmoittaneet opiskeluun

liittyvän projektin ensimmäisenä niistä jotka olivat ilmoittaneet sen myöhemmin tai eivät ollenkaan.

Ryhmien eroja esiteltäessä kaikki tilastollisesti merkitsevät ($p < 0.05$) arvot on kirjoitettu tulosten yhteyteen, ja sulkujen sisällä on esitetty tarkka merkitsevyysarvo. Taulukkojen yhteydessä on lueteltu myös tulokset, jotka eivät ole merkitseviä.

5. TULOKSET

5.1 Projektien sisällöt

Kyselyn ensimmäisessä osassa ilmoitettujen projektien osalta (taulukko 5) suurimman luokan muodostivat opiskeluun liittyvät tavoitteet, joita vähintään yhden ilmoitti 82 % vastaajista. Seuraavaksi eniten ilmoitettiin perhe- ja seurustelusuhteisiin (42 %), työhön (32 %), ystäviin (29 %) ja persoonallisuuteen liittyviä projekteja. Huomattavaa on myös, että 17 % opiskelijoista ilmoitti vähintään yhden hengellisyyteen liittyvän projektin.

Ensimmäisessä osassa ilmoitettujen projektien luokittelua jatkettiin yhdistämällä luokkia neljäksi pääluokaksi eli opiskeluun, työhön, perheeseen ja itseen liittyvien projektien luokiksi. Tällöin perheeseen liittyviä projekteja oli ilmoittanut 63 % ja itseen liittyviä projekteja 55 % vastaajista. Osa vastaajista oli myös ilmoittanut useamman kuin yhden tiettyyn luokkaan kuuluvan projektin. Kolme opiskeluun liittyvää projektia oli ilmoittanut 3 % ja kaksi 14 % vastaajista. Perheeseen liittyviä tavoitteita oli ilmoittanut kolme 2 % ja kaksi 23 %. Itseen liittyviä projekteja oli ilmoittanut kaksi 13 % ja työhön liittyviä 2 %. Yksikään vastaaja ei ollut ilmoittanut kolmea itseen tai työhön liittyvää tavoitetta.

TAULUKKO 5. Kyselyn ensimmäisessä osassa ilmoitettujen henkilökohtaisten projektien luokittelun tulokset (N=133)

Projektisisältö	<u>Projekteja</u>	<u>Projektien</u>
	<u>ilmaisseita</u>	<u>osuus</u>
	<u>henkilöitä</u>	<u>kokonaismäärästä</u>
	%	%
opiskelu	81.8	24.8
työ	32.3	8.5
ystävät	28.6	7.4
vastakkainen sukupuoli	15.8	4.0
perhe ja seurustelusuhteet	42.1	10.8
omat lapset	10.5	2.6
persoonallisuus	27.1	7.9
sukulaiset ja vanhemmat	15.0	3.8
vapaa-aika	17.3	4.5
terveys	24.1	6.0
omaisuus ja varallisuus	13.5	3.4
päivittäiset rutiinit	0.8	0.2
matkustaminen	11.3	2.8
oma asunto	6.8	1.1
muuttaminen	3.0	1.3
tilapäinen muutto ulkomaille	1.5	0.4
yhteisöt	7.5	2.1
elämäntyyli	10.5	2.8
hengellisyys	16.5	4.9
armeija, siviilipalvelus	0.8	0.2
muut projektit	1.5	0.4
projekteja yhteensä		100%/529 kpl
Yhdistetyt luokat	%	%
perhe	63.1	17.4
itse	54.9	16.7

5.2 Opiskeluun liittyvän tavoitteen rakenne

Taulukosta 6 nähdään, että vastaajat pitivät opiskeluun liittyvää projektia tärkeänä ($ka=6.13$). Korkeita arvoja saivat myös tavoitteeseen sitoutumista ($ka=5.66$), sen toteutumisen todennäköisyyttä ($ka=5.75$) ja omaa kykenevyyttä ($ka=5.74$) koskevat muuttujat. Sen sijaan tavoitteen edistymistä ($ka=4.59$), siihen käytettyä aikaa ($ka=4.49$) ja tehdyn työn määrää ($ka=4.57$) koskevat muuttujat saivat keskimäärin matalampia arvoja. Samoin myös projektin kuormittavuutta ($ka=4.40$) ja stressaavuutta ($ka=4.45$) koskevat muuttujat saivat muihin muuttujiin verrattuna melko matalia arvoja.

Aikaisempien vastaaville aineistolle tehtyjen faktorianalyysien (Salmela-Aro, 2002) nojalla ennako-oletuksena oli, että aineistosta löytyisivät merkitys- ja kuormittavuusfaktorin lisäksi kykenevyys- ja toteuttamiskäsitteiden joko yhdessä tai erikseen. Kolmen faktorin malli tuotti kuitenkin yhteisen faktorin kykenevyydelle ja merkitykselle muun mallin pysyessä samanlaisena kuin neljän faktorin mallissa. Neljän faktorin malli oli siis teorian kannalta soveltuvin, ja se valittiin vaikka neljännen faktorin ominaisarvo jäi alle yhden (0.73). Neljän faktorin mallin selitysosuus oli 84.2 %. Faktorianalyysin tulokset on esitetty taulukossa 7.

Faktorit nimettiin samoin kuin aiemmissa tutkimuksissa (Nurmi, Salmela-Aro & Koivisto, 2002; Salmela-Aro, 2002). Ne kuvasivat opiskeluun liittyvän tavoitteen merkitystä, kykenevyyttä sen saavuttamiseen, tavoitteen toteuttamista ja kuormittavuutta. Kysymykset 2. ja 3. käsittelivät sitoutumista ja tavoitteen edistymistä, ja ne latautuivat pääfaktoreidensa eli merkityksen ja edistymisen ohella melko vahvasti myös kykenevyys-faktorille. Faktoreiden rakenteet olivat kuitenkin kokonaisuudessaan selkeitä.

Faktorianalyysin perusteella opiskeluun liittyvän tavoitteen rakennetta käsittelevistä kysymyksistä muodostettiin neljä summamuuttujaa. Summamuuttujat nimettiin faktoreiden mukaan merkitys (kysymykset 1 ja 2), toteuttaminen (3, 4 ja 8), kuormittavuus (5 ja 9), kykenevyys (6 ja 7). Summamuuttujien reliabiliteetteja mitattiin Cronbachin alfalla, joka osoitti, että summamuuttujat muodostivat sisäisesti yhtenevän mittarin. Alfa-arvoksi on esitetty 0.60 (Metsämuuronen, 2005), mikä

tässä ylittyi reilusti. Alin alfan arvo oli 0.75 tavoitteen merkitystä kuvaavalla summamuuttujalla. Summamuuttujien ominaisuudet on esitelty taulukossa 8.

TAULUKKO 6. Opiskeluun liittyvän tavoitteen arviot

	N	min	max	ka	kh	Mo
1. Miten tärkeä tämä tavoitteesi on?	133	3	7	6.13	0.86	7
2. Miten sitoutunut olet tähän tavoitteeseen?	133	2	7	5.66	1.07	6
3. Missä määrin olet edistynyt tavoitteesi saavuttamisessa?	133	1	7	4.59	1.43	5
4. Miten paljon olet käyttänyt aikaa ja vaivaa tähän tavoitteeseen?	133	1	7	4.49	1.43	5
5. Miten rasittava ja kuormittava tavoitteesi on?	133	1	7	4.40	1.48	4
6. Miten todennäköisenä pidät, että tavoite toteutuu?	133	1	7	5.75	1.01	6
7. Miten kykenevä olet toteuttamaan tavoitteesi?	133	1	7	5.74	1.04	6
8. Missä määrin olet tehnyt työtä tavoitteesi eteen?	133	1	7	4.57	1.30	5
9. Miten stressaava tavoitteesi on?	133	1	7	4.45	1.56	5
Minkä vuoksi pyrit toteuttamaan tämän opiskeluun liittyvän tavoitteen?						
10. ...koska joku toinen haluaa tai tilanne sitä vaatii	133	1	7	2.65	2.02	1
11. ...koska se tuottaa mielihyvää ja olen siitä todella kiinnostunut	133	1	7	5.73	1.39	7
12. ...koska tuntisit häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, jos et toteuttaisi sitä	133	1	7	3.13	1.89	1
13. ...koska todella uskot, että tämä tavoite on tärkeä tavoite	133	2	7	6.12	0.98	7

TAULUKKO 7. Opiskeluun liittyvän projektin arvioiden pohjalta tehty faktorianalyysi (N=133, Maximum Likelihood -ekstraktio, Varimax –rotaatio)

	<u>Faktori</u>				<u>Kommu-</u>
	<u>Toteuttaminen</u>	<u>Kuormittavuus</u>	<u>Kykenevyys</u>	<u>Merkitys</u>	<u>naliteetti</u>
1. Miten tärkeä tämä tavoitteesi on?	.076	.054	.139	.985	.999
2. Miten sitoutunut olet tähän tavoitteeseen?	.248	.091	.336	.552	.488
3. Missä määrin olet edistynyt tavoitteesi saavuttamisessa?	.691	.004	.366	.041	.613
4. Miten paljon olet käyttänyt aikaa ja vaivaa tähän tavoitteeseen?	.899	.139	.058	.170	.859
5. Miten rasittava ja kuormittava tavoitteesi on?	.077	.992	-.054	.075	.999
6. Miten todennäköisenä pidät, että tavoite toteutuu?	.212	-.122	.882	.244	.898
7. Miten kykenevä olet toteuttamaan tavoitteesi?	.206	-.248	.625	.154	.518
8. Missä määrin olet tehnyt työtä tavoitteesi eteen?	.901	.029	.179	.127	.860
9. Miten stressaava tavoitteesi on?	.063	.712	-.199	.045	.553
<u>Ominaisarvo</u>					
Yhteensä	3.491	2.048	1.305	0.732	
% Varianssista	38.8	22.8	14.5	8.1	
% Kumulatiivinen	38.8	61.5	76.0	84.2	

TAULUKKO 8. Opiskeluun liittyvän projektia käsittelevien summamuuttujien ominaisuudet (N=133)

Summamuuttuja	Cronbach α	min	max	ka	kh
Merkitys	0.751	3	7	5.90	0.87
Kykenevyys	0.797	1	7	5.75	0.94
Toteuttaminen	0.887	1	7	4.55	1.25
Kuormittavuus	0.840	1	7	4.43	1.41

Taulukosta 8 nähdään, että opiskelijat kokivat opiskeluun liittyvän projektin keskimäärin merkittävänä (ka=5.90), ja he olivat mielestään kykeneviä sen saavuttamiseen (ka=5.75). Projektin toteuttamiseen liittyvät arviot saivat matalampia arvoja (ka=4.55), ja kaikkein matalimpia arvoja saivat tavoitteen kuormittavuuteen liittyvät arviot (ka=4.43). Toisaalta hajonta oli melko korkea toteuttamiseen (kh=1.25) ja kuormittavuuteen (kh=1.41) liittyvillä muuttujilla. Merkitykseen (kh=0.87) ja kykenevyyteen (kh=0.94) liittyen opiskelijoiden välillä oli vähemmän hajontaa.

5.3 Itsensä toteuttajat, sitoutuneet ja sitoutumattomat opiskelijat

K-keskiarvoanalyysin luokkien lukumääräksi valittiin kolme. Luokitusta kokeiltiin myös kahdella ja neljällä luokalla, ja luokitusten eroja tarkasteltiin varianssianalyysillä ja vertailemalla luokkien keskiarvoja. Kahden luokan malli yhdisti ensimmäisen ja toisen luokan yhdeksi luokaksi, ja neljän luokan malli erotti kolmannelle luokasta neljä tapausta omaksi, pieneksi luokakseen. Kolmen ryhmän mallin katsottiin siis kuvaavan aineistossa olevaa vaihtelua mahdollisimman tarkasti.

Summamuuttujien osalta projektin toteuttamiseen ja kuormittavuuteen liittyvissä arvioissa muuttujien keskihajonta oli suurinta. Voitiin siis olettaa, että ryhmien välille syntyisivät suurimmat erot juuri näiden muuttujien osalta. Ryhmät erosivatkin toisistaan etenkin projektin toteuttamista ja kuormittavuutta koskevien arvioiden suhteen, sillä varianssianalyysin F-testisuure oli suurimmillaan näiden muuttujien

kohdalla. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0.001$) F-testillä mitattuna kaikkien muuttujien osalta.

TAULUKKO 9. Opiskeluun liittyvää tavoitetta luokittelemalla syntyneiden ryhmien ominaisuudet (N=133)

	<u>Klusteri 1.</u>		<u>Klusteri 2.</u>		<u>Klusteri 3.</u>			
Muuttuja	(N= 51)		(N=41)		(N=41)			
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	F	p
merkitys	5.92	0.79	6.25	0.65	5.51	1.00	8.46	< 0.001
kykenevyys	6.09	0.57	6.04	0.62	5.01	1.14	25.42	< 0.001
toteuttaminen	4.76	0.94	5.56	0.60	3.26	0.97	78.21	< 0.001
kuormittavuus	3.11	0.88	5.57	0.81	4.94	1.05	93.66	< 0.001

Ensimmäistä muodostunutta ryhmää luonnehti etenkin projektin matala kuormittavuus (ka=3.11) ja usko omaan kykenevyyteen sen saavuttamisessa (ka=6.09). Toisaalta ensimmäinen ryhmä asettui kahden muun ryhmän välille projektin toteuttamiseen liittyvissä arvioissa (ka=4.76). Ryhmä nimettiin opiskeluun liittyvän tavoitteen matalan kuormittavuuden perusteella 1) *itsensä toteuttajiksi*. Toinen ryhmä arvioi kaikki tavoitteeseen liittyvät ulottuvuudet korkeiksi. Tavoite oli heille merkittävä (ka=6.25), he kokivat olevansa kykeneviä sen saavuttamiseen (ka=6.04) ja he kokivat edistyvänsä (ka=5.56) sen toteuttamisessa muita paremmin. He myös kokivat tavoitteen muita kuormittavampana (ka=5.57). Tämä ryhmä nimettiin 2) *sitoutuneiksi*, sillä vaikuttaa siltä, että opiskeluun liittyvä projekti oli heille erityisen merkittävässä roolissa. Kolmatta ryhmää luonnehti varsinkin se, että he eivät kokeneet edistyvänsä tavoitteen toteuttamisessa (ka=3.26). Lisäksi he arvioivat opiskeluun liittyvän projektin vähemmän merkittäväksi (ka=5.51) eivätkä he kokeneet olevansa yhtä kykeneviä (ka= 5.01) kuin muut sen saavuttamiseen. Kolmas ryhmä nimettiin 3) *sitoutumattomiksi*, koska vaikuttaa siltä, että vaikka projekti on heille merkittävä (ka=5.51), he eivät kokeneet olevansa yhtä kykeneviä sen toteuttamiseen (ka=3.26), eivätkä he kokeneet edistyvänsä sen toteuttamisessa

kovin hyvin ($ka=4.94$). Huomattavaa on kuitenkin se, että sitoutumattomat arvioivat tavoitteen lähes yhtä kuormittavaksi ($ka=4.94$) kuin sitoutuneet ($ka=5.57$).

Itsensä toteuttajien ja sitoutuneiden välillä ei ollut merkitsevää eroa tavoitteen merkityksen ja kykenevyyden suhteen. Muut yksittäisten ryhmien välillä olleet erot olivat merkitseviä, ja tavoitteen merkityksen eroa itsensä toteuttajien ja sitoutumattomien välillä ($p=0.044$) lukuun ottamatta erot olivat selkeitä ($p<0.01$). Yksittäisten ryhmien eroja testattiin Tukeyn testillä.

Iän osalta varianssianalyysin tulokset viittasivat siihen, että iän jakautuminen ryhmissä ei ollut tasaista ($F=3.02$, $p=0.052$). Itsensä toteuttajat olivat keskimäärin vanhempia ($ka=26.13$, $kh=9.61$) kuin sitoutuneet ($ka=24.13$, $kh=6.37$) ja sitoutumattomat ($ka=22.39$, $kh=4.02$). Toisaalta erityisesti itsensä toteuttajien iän keskihajonta oli melko suurta, joten ikien ryhmässä oli huomattavasti eri-ikäisiä opiskelijoita. Tukeyn testin perusteella itsensä toteuttajat olivat tilastollisesti merkitsevästi vanhempia kuin sitoutumattomien ryhmään kuuluneet ($p=0.042$). Sukupuolten jakautuminen eri luokissa oli tasaista ($\chi^2=0.668$, $df=2$, $p=0.716$).

5.3.1 Tavoitteiden autonomisuus eri ryhmissä

Tavoitteen alkuperää käsittelevissä eli lomakkeen (liite 1.) neljän viimeisen kysymyksen osalta summamuuttujien muodostamista kokeiltiin siten, että kysymyksistä käännettiin muuttujat, jotka käsittelevät ulkoista motivaatiota (kysymys 10. ja 12), kuten vastaavien kysymysten kohdalla on toimittu aiemmin (Sheldon & Houser-Marko, 2001). Summamuuttujien reliabiliteetit jäivät kuitenkin Cronbachin Alfa laskettuna noin 0.4:n tasolle, vaikka muuttujien poistamista kokeiltiinkin. 0.4 on selvästi vähemmän kuin rajana pidetty 0.6, ja tästä syystä kysymyksiä tarkasteltiin erillisinä muuttujina. Taulukosta 10 nähdään, että opiskeluun liittyvää tavoitetta tavoiteltiin keskimäärin enemmän sen tuottaman mielihyvän ja tärkeyden vuoksi kuin tilanteen vaatimusten tai syyllisyyden vuoksi. Itsensä toteuttajat ja sitoutuneet olivat arvioineet mielihyvän ja tärkeyden merkityksen yhtä merkittäviksi. Itsensä toteuttajat näyttivät eroavan muista kuitenkin siinä, että he olivat arvioineet syyllisyydentunteen

ja tilanteen vaatimuksen vähemmän merkittäväksi syyksi. Sitoutumattomien arviot tilanteen vaatimuksen ja syyllisyydentunteen merkittävydestä olivat lähes samankaltaisia kuin sitoutuneiden.

TAULUKKO 10. Opiskeluun liittyvän projektin toteuttamisen taustalla olevat syyt eri ryhmissä ($N=133$).

	<u>Ryhmä</u>							
	<u>Itsensä</u>		<u>Sitoutuneet</u>		<u>Sitoutumattomat</u>			
	<u>toteuttajat</u>							
Minä vuoksi tavoitteen pyrkii saavuttamaan	(N= 51)		(N=41)		(N=41)			
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	F	p
10. ...koska joku toinen haluaa tai tilanne sitä vaatii	2.19	1.76	2.76	2.11	3.12	2.18	2.63	0.076
11. ...koska se tuottaa mielihyvää ja olen siitä todella kiinnostunut	6.00	1.24	6.05	1.01	5.07	1.66	7.51	0.001
12. ...koska tuntisit häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, jos et toteuttaisi sitä	0.68	1.64	3.38	2.07	3.45	1.93	2.54	0.082
13. ...koska todella uskot, että tämä tavoite on tärkeä tavoite	6.32	0.70	6.19	0.97	5.81	1.22	3.44	0.035

Varianssianalyysin perusteella (taulukko 10) ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero siinä, toteutettiin ko projektia sen tärkeyden vuoksi (kysymys 13, $F=3.44$, $p=0.035$) ja siinä toteutettiin ko projektia sen tuottaman mielihyvän ja kiinnostuksen vuoksi (kysymys 11, $F=7.51$, $p=0.001$). Muut erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tukeyn testillä tehdyn jatkoanalyysin perusteella sitoutuneet pitivät projektin tärkeyttä ($ka=6.19$) merkittävämpänä syynä sen toteuttamiseen kuin sitoutumattomat ($ka=5.81$, $p=0.030$). Myös projektin tuottama mielihyvä ja kiinnostus oli itsensä toteuttajille ($ka=6.00$) ja sitoutuneille ($ka=6.05$) merkittävämpi syy sen toteuttamiseen kuin sitoutumattomille ($ka=5.07$, $p=0.003$,

$p=0.003$). Muut erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Ulkoisiin tekijöihin keskittyvät kysymykset (10 ja 12) eivät siis tuottaneet tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välille.

5.3.2 Opiskeluun liittyvän projektin sisältö eri ryhmissä

Lomakkeen toisessa osiossa ilmoitettujen opiskeluun liittyvien projektien aineistolähtöisessä luokittelussa päädyttiin jakamaan opiskeluun liittyvät projektit muodolliseen pätevyyteen, opiskeluprosessiin, opintomenestykseen ja muualle kuin teologisen tiedekunnan opintoihin suuntautuviin projekteihin. Opintomenestykseen liittyvät projektit ($N=47$) muodostivat suurimman luokan. Seuraavaksi yleisimpiä olivat muodolliseen pätevyyteen ($N=39$) ja opiskeluprosessiin ($N=33$) liittyvät projektit. Pienin luokka koostui muualle suuntautuista projekteista ($N=14$).

TAULUKKO 11. Opiskeluun liittyvän projektin sisällöt eri ryhmissä

Sisältöluokka	<u>Ryhmä</u>		
	<u>Itsensä toteuttajat</u>	<u>Sitoutuneet</u>	<u>Sitoutumattomat</u>
Muodollinen pätevyys	23%	40%	26%
Opiskeluprosessi	43%	7%	19%
Opintomenestys	30%	43%	38%
Muualle suuntautuvat	4%	10%	17%
	100% / $N=51$	100% / $N=41$	100% / $N=41$

Taulukosta 6 nähdään, että eri ryhmiin kuuluneet opiskelijat olivat ilmoittaneet erilaisia sisältöjä opiskeluun liittyvälle projektilleen. Opintomenestykseen liittyvät projektit olivat melko yleisiä kaikissa luokissa, mutta muiden luokkien osalta jakautumisessa oli eroja. Sitoutuneet olivat ilmoittaneet muita useammin muodolliseen pätevyyteen liittyviä ja itsensä toteuttajat puolestaan opiskeluprosessiin liittyviä projekteja. Sitoutumattomat olivat ilmoittaneet muita useammin muualle

kuin teologisen tiedekunnan opintoihin keskittyviä projekteja. Opintoihin liittyvän tavoitteen sisällöt jakautuivat tilastollisesti merkitsevästi eri tavalla eri ryhmissä ($\chi^2=19.87$, $df=6$, $p=0.003$).

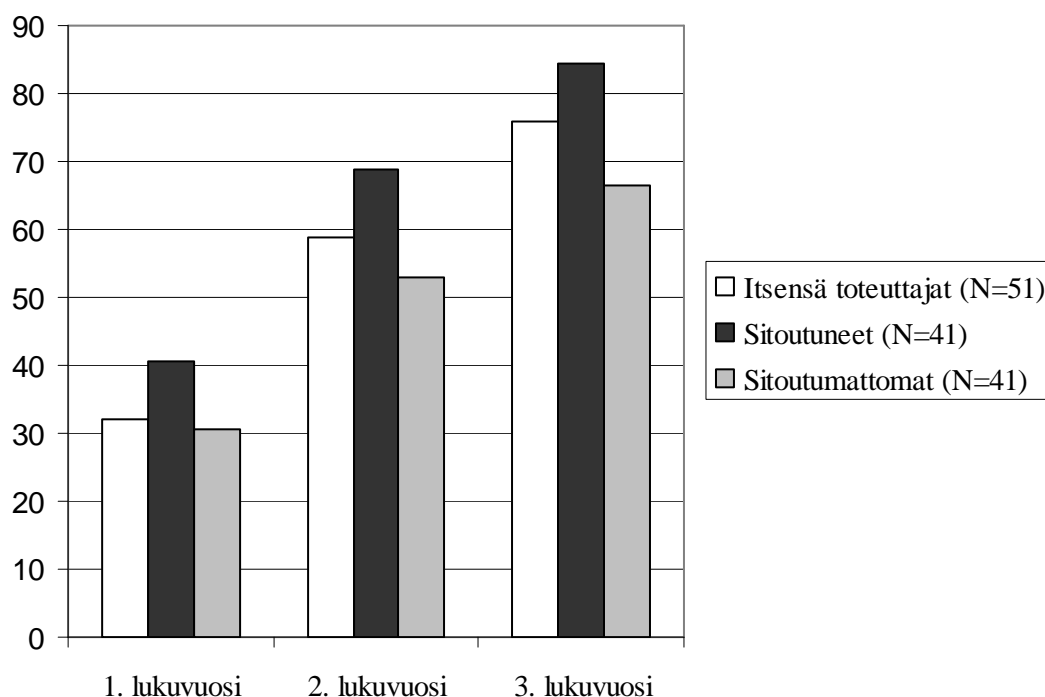
5.3.3 Projektien jakautuminen eri ryhmissä

Taulukosta 7 nähdään, että kyselyn ensimmäisessä osassa ilmoitettujen tavoitteiden jakautuminen eri ryhmissä oli melko tasaista. Sitoutuneiden ryhmään kuuluvat olivat ilmoittaneet opiskeluun liittyviä tavoitteita hieman useammin ja hengellisyyteen liittyviä tavoitteita muita harvemmin, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tavoitteiden ilmoittamisen jakautumista tutkittiin myös sen suhteen, mihin ryhmään kuuluvan tavoitteen vastaaja oli ilmoittanut ensimmäisenä. Tällöin sitoutuneet erottautuivat muista siinä, että he olivat ilmoittaneet opiskeluun liittyvän tavoitteen ensimmäisenä (52.4 %) huomattavasti useammin kuin itsensä toteuttajat (20,8 %) tai sitoutumattomat (28,6 %). Verrattaessa opiskeluun liittyvän projektin ensimmäisenä ilmoittaneita niihin, jotka olivat ilmoittaneet sen myöhemmin tai eivät ollenkaan, ryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($\chi^2=11,127$, $df=2$, $p=0,004$). Muihin luokkiin kuuluvien projektien sijoitusten osalta ei löytynyt vastaavia eroja.

TAULUKKO 12. Projekteja maininneiden osuudet eri ryhmissä

Tavoiteluokka	<u>Ryhmä</u>			χ^2	df	p
	<u>Itsensä</u>	<u>Sitoutuneet</u>	<u>Sitoutumattomat</u>			
	<u>toteuttajat</u> (N=51) (%)	(N=41) (%)	(N=41) (%)			
Opiskelu	71.2	88.1	73.2	4.27	2	0.118
Työ	34.6	33.3	26.8	0.70	2	0.704
Sosiaalinen	84.6	83.3	82.9	0.05	2	0.973
Itse	51.9	52.4	56.1	0.18	2	0.913
Hengellinen	21.6	14.3	19.5	3.62	2	0.163

5.4 Opintomenestys eri ryhmissä



KUVIO 5. Teologisessa tiedekunnassa suoritettujen opintoviikkojen lukumäärien keskiarvot eri ryhmissä (N=133).

Kuviosta 5 on nähtävissä, että ryhmät erosivat toisistaan teologisessa tiedekunnassa suoritettujen opintoviikkojen osalta kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Sitoutuneiden ryhmään kuuluneet opiskelijat olivat suorittaneet keskimäärin enemmän opintoviikkoja kuin itsensä toteuttajat tai sitoutumattomat.

Varianssianalyysin perusteella (liite 8.) ryhmät erosivat toisistaan ensimmäisenä ($F=3.84$, $p=0.024$), toisena ($F=3.74$, $p=0.026$) ja kolmantena lukuvuotena ($F=3.21$, $p=0.044$) suoritettujen opintoviikkojen lukumäärässä tilastollisesti merkitsevästi.

Tukeyn testin perusteella sitoutuneiden ja sitoutumattomien ryhmiin kuuluvien välillä ei ollut merkitsevää eroa ensimmäisen lukuvuoden jälkeen (ka erotus 8.55, $p=0.060$), mutta toisen (ka erotus 19.81, $p=0.047$) ja kolmannen lukuvuoden jälkeen (ka erotus 18.03, $p=0.033$) ero oli tilastollisesti merkitsevä. Huomattavaa on, että ero opintoviikkojen määrässä kasvoi erityisesti toisen opiskeluvuoden jälkeen ja eron tilastollinen merkitsevyys oli suurimmillaan kolmannen lukuvuoden jälkeen.

Sitoutuneiden ja sitoutumattomien välillä ollut ero siis kasvoi opintojen edetessä.

Itsensä toteuttajien ja sitoutuneiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa

suoritettujen opintoviikkomäärien eroissa. Ryhmien opintomenestystä tutkittiin myös arvosanojen keskiarvon suhteen (liite 8.), mutta niiden osalta ryhmien välillä ei ollut eroa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten yhteenveto

Opiskeluun liittyvän projektin rakennetta selvitettiin faktorianalyysillä, jonka tulosten perusteella luotiin neljä summamuuttujaa. Summamuuttujat kuvasivat tavoitteen *1) merkitystä*, *2) kykenevyyttä tavoitteen saavuttamiseen*, *3) tavoitteen toteuttamista* ja sen *4) kuormittavuutta*. Summamuuttujien perusteella opiskelijat jaettiin kolmeen ryhmään K-keskiarvon ryhmittelyanalyysillä. Ryhmät nimettiin opiskeluun liittyvän projektin arvioiden perusteella *1) itsensä toteuttajiksi*, *2) sitoutuneiksi* ja *3) sitoutumattomiksi*. Itsensä toteuttajat kokivat opiskeluun liittyvän projektin vähemmän kuormittavaksi kuin muut, he olivat kykeneviä sen saavuttamiseen, mutta he eivät kokeneet edistytensä kovin hyvin sen toteuttamisessa. Sitoutuneet puolestaan kokivat opintoihin liittyvän projektin melko kuormittavaksi, mutta he kokivat edistytensä sen suorittamisessa muita paremmin. Sitoutumattomat kokivat olevansa kykenemättömämpiä ja edistytensä huonommin opiskeluun liittyvän projektin saavuttamisessa, eikä sen suorittamiseen liittyvä mielihyvä tai kiinnostus ollut yhtä merkittävä tekijä projektin toteuttamiseen kuin muihin ryhmiin kuuluville. Sukupuolten jakautuminen eri ryhmissä oli tasaista, mutta itsensä toteuttajat olivat keskimäärin vanhempia kuin sitoutumattomat.

Sitoutuneiden ryhmään kuuluvat erosivat sitoutumattomien ryhmään kuuluneista suoritettujen opintoviikkojen osalta. Sitoutuneilla oli kahden vuoden opiskelun jälkeen suoritettuna teologisessa tiedekunnassa keskimäärin 20 opintoviikkoa enemmän kuin sitoutumattomilla. Kyselyn ensimmäisessä osassa, jossa opiskelijat ilmoittivat neljä henkilökohtaista projektia, sitoutuneiden ryhmään kuuluvat olivat ilmoittaneet opiskeluun liittyvän projektin ensimmäisenä huomattavasti useammin

kuin muihin ryhmiin kuuluneet. Kyselyn toisessa osiossa ilmoitettujen opiskeluun liittyvien projektien sisällöt erosivat myös toisistaan eri ryhmiin kuuluneilla opiskelijoilla. Itsensä toteuttajiin kuuluneet olivat ilmoittaneet enemmän opiskeluprosessiin ja sisällön oppimiseen liittyviä projekteja, kun taas sitoutuneiden ilmoittamat projektit käsittelivät useammin valmistumista ja muodollista pätevyyttä. Sitoutumattomien ryhmään kuuluvilla oli muita enemmän muualle kuin teologian opintoihin suuntautuvia projekteja.

6.2 Tulosten luotettavuus ja yleistettävyys

Kyselyyn vastanneet olivat suorittaneet keskimäärin enemmän opintoviikkoja, ja saaneet opintojaksoista parempia arvosanoja kuin ne, jotka eivät palauttaneet kyselylomaketta. Opintoviikkokertymien ero on todennäköisesti selitettävissä sillä, että opiskelijat jotka ovat opiskelevat aktiivisesti ja suorittavat opintojaan nopeammassa tahdissa, vastaavat myös todennäköisemmin niihin liittyviin kyselyihin. Arvosanojen välillä ollut ero viittaa myös siihen, että kyselyyn vastanneet olivat keskimäärin sitoutuneempia, ja tekivät enemmän työtä opiskelunsa eteen kuin ne jotka eivät vastanneet kyselyyn. Ikä- ja sukupuolijakaumaltaan vastanneet eivät eronneet vastaamatta jättäneistä. Opintomenestyksen osalta tulosta ei siis voida pitää kaikkia teologian opiskelijoita edustavana. Toisaalta tutkimuksen otoskoko oli suhteellisen pieni (N=133), joten tilastolliset testit eivät anna kovin herkästi merkitseviä tuloksia, ja merkitsevien tuloksien taustalla on todellisia eroavaisuuksia. Tutkimuksen vastausprosentti oli myös suhteellisen korkea (70 %), joten tutkimuksen tulosten pohjalta on mahdollista tehdä melko luotettavia johtopäätöksiä teologian opiskelijoita koskien.

Opiskeluun liittyvän projektin rakennetta käsittelevien kysymysten pohjalta tehty faktorianalyysi antoi selkeän kuvan summamuuttujien rakenteesta, ja summamuuttujien reliabiliteetit olivat korkeita. Mittari oli siis summamuuttujien osalta luotettava. Toisaalta tavoitteiden alkuperää käsittelevät muuttujat eivät jakautuneet normaalisti, ja jakaumien yleisimmät arvot eli moodit olivat jokaisen kysymyksen kohdalla asteikon ääripäässä. Kysymystä 12 lukuun ottamatta jokaisessa

kysymyksessä vähintään joka kolmas vastaajista oli ilmoittanut äärimmäisen arvon, ja kysymyksen 12 osalta noin joka neljäs. Kysymysten toimimattomuutta voidaan ehkä selittää niiden kieliasun avulla. Ne on käännetty suoraan englanninkielisistä kysymyksistä (Sheldon & Houser-Marko, 2001), eikä niitä ole aiemmin testattu suomenkielisinä. Saattaakin olla, että niiden kieliasu ei toimi siinä muodossa missä niitä käytettiin tässä tutkimuksessa.

Muuttujien normaali jakautuminen ja korkea luotettavuus Cronbachin alfalla laskettuna olisivat toki olleet tavoiteltavia piirteitä. Saattaa kuitenkin olla että tavoitteiden alkuperän tutkiminen on ilmiönä sen kaltainen, että sen mittaaminen tuottaa matalia alfan arvoja. Tässä tutkimuksessa esiin nousseen matalan alfan ongelmia on raportoitu esimerkiksi myös opiskelijoiden oppimistapoja tutkittaessa. Pintaoppimista käsittelevien osioiden summamuuttujat ovat olleet monissa tutkimuksissa ongelmallisia, ja niiden reliabiliteetit ovat vaihdelleet 0.35:n ja 0.55:n välillä (Xu, 2004). Tavoitteen taustalla vaikuttavien syiden ja pintaoppimisen mittaaminen saattaakin ilmiönä olla mittaamisen kannalta samalla tavalla ongelmallinen. Moni vastaajista valitsee juuri äärimmäisen vaihtoehdon, joka koskee sisäistä motivaatiota tai syväoppimista, kun taas ulkoista motivaatiota tai pintaoppimista koskevia äärimmäisiä vaihtoehtoja valitaan hyvin harvoin. Todennäköistä onkin, että muuttujien jakautumisen ongelma ei johdu niiden kieliasusta, vaan taustalla olevan ilmiön luonteesta. Ongelmaa voisi pyrkiä ratkaisemaan lisäämällä tulevaisuudessa tutkimuksissa tavoitteen alkuperää käsitteleviä kysymyksiä, jotta niiden avulla saataisiin kehitettyä luotettavampi mittari. Toisaalta jos tavoitteen alkuperää kysymyksiä olisi useampia, niitä voisi myös tutkia yhden faktorin mallin pohjalta faktoripisteiden avulla. Faktoripisteitä käyttämällä saataisiin ehkä esille ulottuvuuksia, jotka jäävät piiloon summamuuttujia käytettäessä.

Kun ihmisiä luokitellaan tavoitteiden arvioiden perusteella, herää kysymys luokittelujen luotettavuudesta ja pysyvyydestä. Onko tutkimuksessa luokiteltu vain erilaisia tavoitteita, eikä luokittelulla ole yhteyttä siihen miten ihmiset todellisuudessa suhtautuvat opiskeluihinsa? Voidaan väittää, että se minkä taseisia tavoitteita ihmiset ilmoittavat, on satunnaista. Sama ihminen saattaisi toisena päivänä ilmoittaa toisen taseisia tavoitteita, ja ilmoitetun tavoitteen tase on yhteydessä siihen miten tavoitetta arvioidaan. Vaikka osa vastaajista olisikin ilmoittanut haastavia tavoitteita ja

arvioineet niitä negatiivisemmin, se ei automaattisesti kerro, että heidän todellinen suhteensa opiskeluun olisi erilainen kuin niiden jotka olivat ilmoittaneet helposti saavutettavia tavoitteita. Toisaalta opiskelijat arvioivat opiskelijoiden arviot opiskeluun liittyvistä tavoitteista säilyvät lähes samankaltaisina ensimmäisen ja kolmannen opiskeluvuoden välillä (Salmela-Aro & Nurmi, 1997b). Ihmisten arviot tavoitteistaan ovat siis ilmeisesti pysyviä, ja niitä mittaamalla voidaan nostaa esille ihmisten välillä olevia eroja.

Tässä tutkimuksessa sitoutuneiden ryhmään kuuluneet opiskelijat olivat ilmoittaneet opintoihin liittyvän projektin neljän projektin joukossa huomattavasti useammin ensimmäisenä kuin muihin ryhmiin kuuluneet opiskelijat. Tämä osoittaa myös omalta osaltaan sitä, että heidän suhteensa opiskeluun on erilainen ja sitoutuneempi kuin muihin ryhmiin kuuluvien opiskelijoiden.

Opintomenestyksen mittareina käytetyt opintoviikot ja arvosanakeskiarvot eivät anna kokonaiskuvaa siitä miten edes opintoihin liittyvät henkilökohtaiset projektit toteutuvat, eivätkä ne kerro paljasta miten opiskelijat itse kokevat saavuttavansa asettamiaan tavoitteita. Työn ohessa opiskeleva opiskelija saattaa olla aivan yhtä tyytyväinen huomattavasti hitaampaan opintomenestykseen kuin kokopäiväisesti opiskeleva opiskelija.

6.3 Tavoitteiden sisällöt

Vaikuttaa siltä, että teologian opiskelijat eroavat henkilökohtaisilta tavoitteiltaan muista Helsingin yliopistossa opiskelevista. Salmela-Aron ja Nurmen (1997a; 1997b) tutkimuksissa opiskelijat olivat saaneet ilmoittaa kolme henkilökohtaista projektia, kun taas tässä tutkimuksessa tavoitteita ilmoitettiin neljä. Muualla yliopistossa opiskelevista opiskeluun liittyviä tavoitteita ilmoitti 86 % ja työhön liittyviä 22 % opiskelijoista (Salmela-Aro & Nurmi, 1997b). Tässä tutkimuksessa teologian opiskelijoista opiskeluun liittyviä tavoitteita ilmoitti 82 % ja työhön liittyviä 32 % vastanneista. Vaikka tässä tutkimuksessa vastaajat olivat ilmoittaneet useampia tavoitetta, muihin yliopisto-opiskelijoihin nähden pienempi osuus opiskelijoista oli

ilmoittanut opiskeluun liittyviä tavoitteita. Eron merkitsevyyttä ei kuitenkaan voida luotettavasti varmistaa, sillä tutkimuksissa käytetyt lomakkeet eivät olleet täysin samankaltaisia. Näyttää kuitenkin siltä, että teologian opiskelijat painottavat tavoitteidensa osalta muita yliopisto-opiskelijoita enemmän muihin kuin opiskeluun liittyviä tavoitteita.

Työhön liittyviä tavoitteita ilmoittaneiden osuus oli teologian opiskelijoilla lähes kolmanneksen suurempi kuin muualla yliopistossa. Aiempien tutkimusten mukaan työhön liittyvien tavoitteiden merkitys kasvaa lähestyttäessä kolmeakymmentä ikävuotta (Cross & Markus, 1991). Tässä tutkimuksessa osallistujat olivat keskimäärin vanhempia iältään ja iän hajonta oli suurempaa ($k_a=24.1$, $k_h=7.0$) kuin Salmela-Aron ja Nurmen (1997a; 1997b) tutkimuksissa ($k_a=21.9$, $k_h=3.85$). Eroa voidaan siis selittää osittain ikäjakaumien avulla. Toisaalta on myös havaittu, että selkeästi ammattiin johtavien koulutuslinjojen, kuten lääketieteen opiskelijat ovat uraorientoituneempia kuin muiden tiedekuntien opiskelijat (Mäkinen, Olkinuora & Lonka, 2004). Teologinen tiedekunta antaa kirkon tehtäviin vaadittavaa koulutusta, ja yli 20 % opiskelijoista on ilmoittanut tärkeimmäksi opiskelupaikan valintaan vaikuttavaksi tekijäksi papin ammattiin pätevöitymisen (Niemelä, 1999, 113). Työhön liittyvien tavoitteiden korkea osuus on siis selitettävissä ikäjakauman ohella sillä, että teologisen tiedekunnan opiskelijoille työhön pätevöityminen ja hengellisyys ovat ilmeisesti tärkeitä opiskelun taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Teologian opiskelijat erottuivat myös huomattavasti siinä, että melko suuri osa vastaajista (17 %) oli ilmoittanut hengellisyyteen liittyviä tavoitteita, kun taas muissa Helsingin yliopiston opiskelijoihin (Salmela-Aro & Nurmi, 1997a; 1997b) keskittyneissä tutkimuksissa niitä ei raportoitu lainkaan.

Teologian opiskelijat ilmoittivat myös useammin perheeseen liittyviä (64 %) tavoitteita verrattuna muihin yliopisto-opiskelijoihin (36 %, Salmela-Aro & Nurmi, 1997a). Perheeseen liittyvien tavoitteiden määrä kasvaa kolmeakymmentä ikävuotta lähestyttäessä (Cross & Markus 1991; Salmela-Aro ym., 1993), joten myös tämä ero on osittain selitettävissä opiskelijoiden ikäjakaumissa olevien erojen avulla. Toisaalta teologia saattaa opiskelualana olla sen kaltainen, että monet opiskelijat pitävät perheen perustamista ja hoitamista erittäin merkittävänä. Saattaa myös olla, että

teologian opiskelijat avioituvat nuorempina. Tällöin perheeseen liittyvien tavoitteiden suuri määrä olisi selitettävissä sillä, että ne ovat teologian opiskelijoille ajankohtaisempia jo opiskeluaikana. Tämä saattaisi osaltaan myös vaikuttaa opiskeluaikojen pituuteen.

Tässä tutkimuksessa osallistujat ilmoittivat myös useammin itseen liittyviä tavoitteita (55 %) kuin Salmela-Aron ja Nurmen (1997a) tutkimuksessa (37 %), mutta tämä ero on todennäköisesti selitettävissä suurelta osin sillä, että tässä tutkimuksessa käytetyssä lomakkeessa ilmoitettiin useampia tavoitteita.

6.4 Tavoitteen rakenne ja opintomenestys

Sitoutuneiden ryhmään kuuluneet opiskelijat kokivat kykenevänsä suorittamaan opiskeluun liittyvät tavoitteet. He kokivat myös edistyvänsä niiden toteuttamisessa. Tämän lisäksi sitoutuneiden ryhmään kuuluneet opiskelijat suorittivat ensimmäisen kolmen opiskeluvuotensa aikana huomattavasti enemmän opintoviikkoja kuin muihin ryhmiin kuuluneet. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat siis aiempia löydöksiä siitä, että koettu kyvykkyys ja tavoitteen toteuttamisessa koettu edistyminen ennustavat hyvää opintomenestystä (Schunk, 1990; Salmela-Aro & Nurmi, 1997b). Toisaalta itsensä toteuttajat kokivat kykenevänsä toteuttamaan tavoitteensa, mutta he eivät kokeneet edistyvänsä sen toteuttamisessa. Tämän tutkimuksen tulokset siis osoittavat, että pelkkä koettu kyvykkyys ei ole yhteydessä nopeaan opinnoissa etenemiseen. Tämän tutkimuksen tulokset tukevatkin havaintoa, jonka mukaan erityisesti tavoitteisiin sitoutuminen (Wentzel, 1989) on yhteydessä hyvään opintomenestykseen.

Tavoitteen kuormittavuuden osalta tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot eroavat aiemmista tutkimuksista (Salmela-Aro & Nurmi, 1997b). Niissä on havaittu, että opiskeluun liittyvien tavoitteiden vaikeus ja stressaavuus ennustavat hitaampaa opinnoissa etenemistä. Tässä tutkimuksessa kuitenkin sitoutuneet opiskelijat, jotka kokivat opiskeluun liittyvän tavoitteen kaikkein kuormittavimpana, edistivät opinnoissaan parhaiten. Syy tuloksien erilaisuuteen saattaa osittain löytyä käytettyjen metodien eroavuuksissa. Salmela-Aro ja Nurmi (1997b) käyttivät regressioanalyysia

ja rakenneyhtälöä, joiden avulla he tutkivat mallia, joka osoitti, että matala kuormittavuus on yhteydessä nopeaan opinnoissa etenemiseen. Rakenneyhtälömallin avulla onkin mahdollista löytää vahvoja, yleisiä kehityslinjoja.

Tässä tutkimuksessa vastaajista luotiin erilaisia ryhmiä, ja luokittelun tavoitteena oli nimenomaan löytää luokkia, jotka eroavat toisistaan mahdollisimman paljon. Tämän seurauksena ihmisten eroavuudet tulivat yleisen mallin päälinjoja vahvemmin näkyviin. Voi siis olla, että tässä tutkimuksessa käytettyjen metodien avulla on kyetty nostamaan esiin erilaisia tavoitekokonaisuuksia, jotka saattavat jäädä piiloon tutkittaessa yleisiä kehityslinjoja. Tulos antaa viitteitä siitä, että koettu kuormittavuus on yhteydessä tavoitteeseen sitoutumiseen ja nopeaan opinnoissa etenemiseen. Toisaalta jos opiskeluun liittyvää tavoitetta ei arvioida lainkaan kuormittavana, se saattaa viestiä siitä, että opiskeluun liittyvät haasteet eivät ole elämässä keskeisellä sijalla. Tämä tulos saattaa kuitenkin olla osittain vain teologian opiskelijoita kuvaava. Voikin olla, että juuri teologian opiskelijoista moni opiskelee työn ohessa. Työn ohessa opiskeleminen voi olla tapa toteuttaa itseään. Tällöin työhön ja perheeseen liittyvät tavoitteet saattavat näyttäytyä kuormittavampina haasteina kuin opiskelu.

6.5 Tavoitteiden autonomisuus ja opintomenestys

Ennakko-oletuksien mukaisesti ne opiskelijat, jotka arvioivat tavoitteen taustalla vaikuttavat syyt autonomisiksi eli sisäisestä halusta nouseviksi, menestyivät opinnoissa parhaiten. Aiemmat tutkimukset ovat raportoineet siitä, että autonomisilla syillä on positiivisia seurauksia opintomenestyksen kannalta (Vallerand & Bissonnette, 1992; Sheldon & Elliot, 1998; Black & Deci, 2000; Sheldon & House-Marko, 2001). Tässä tutkimuksessa ulkoisiin syihin keskittyneet kysymykset eivät tuottaneet merkitseviä eroja ryhmien välille. Sen sijaan sisäisiä syitä käsittelevät muuttujat tukivat aiempia tuloksia. Sitoutuneet arvioivat tavoitteet tärkeiksi, ja niiden tuottaman mielihyvän ja kiinnostuksen merkittävämmäksi syyksi opiskeluun, ja he myös edistyivät opinnoissaan parhaiten.

Aiemmat autonomisia tavoitteita tutkineet tutkimukset ovat eronneet asetelmaltaan tästä tutkimuksesta. Niissä opiskelijota on luokiteltu joko tavoitteiden taustalla vaikuttavien tekijöiden (Sheldon & Elliot, 1998; Sheldon & Houser-Marko, 2001) tai opintomenestyksen perusteella (Vallerand & Bissonnette, 1992). Tässä tutkimuksessa puolestaan vastaajia luokiteltiin tavoitteen rakennetta koskevien arvioiden perusteella. Jos opiskelijat olisi luokiteltu tavoitteen suorittamiseen liittyvien syiden perusteella, ryhmät olisivat näyttäneet todennäköisesti erilaisina. Tässä tutkimuksessa tavoitteiden taustalla vaikuttavia syitä ei myöskään tutkittu summamuuttujilla, vaan yksittäisten muuttujien arvoilla, sillä summamuuttujien reliabiliteetti olisi jäänyt huonoksi. Joka tapauksessa tämän tutkimuksen tulokset tukevat sisäisen motivaation edullisuutta opintomenestyksen kannalta.

Tavoitteiden taustalla vaikuttavia syiden ja tavoitteen rakenteen välille ei ole tässä tutkimuksessa tehdyn ryhmittelyanalyysin perustella mahdollista löytää suoria yhteyksiä. Sitoutuneet opiskelijat kuitenkin ilmoittivat autonomisten syiden olevan merkittävämpiä, ja he sitoutuivat vahvemmin tavoitteiden toteuttamiseen. Tämän tutkimuksen tulokset siis tukevat aikaisempia havaintoja siitä, että tavoitteiden taustalla olevat autonomiset syyt ovat yhteydessä tavoitteisiin sitoutumiseen (Vallerand & Bissonnette, 1992; Sheldon & Elliot, 1998). Tutkimuksen tulokset viittaavat myös siihen, että autonomisten tavoitteiden toteuttamisessa koetaan enemmän kyvykkyyttä. Tämä on selitettävissä sillä, että autonomiset tavoitteet nousevat sisäisestä halusta (Sheldon & Houser-Marko, 2001). Voidaankin olettaa, että autonomiset tavoitteet suuntautuvat todennäköisemmin aloille, joissa ihminen kokee olevansa kyvykäs.

6.6 Tavoitteet ja hyvinvointi

Henkilökohtaisten tavoitteita koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että tavoitteiden saavuttaminen ja matala kuormittavuus ovat yhteydessä hyvinvointiin (Little, 1983; Emmons, 1986). Toisaalta ahdistus ja mielenterveysongelmat ovat yleisempiä opiskelijoilla, jotka eivät koe saavuttavansa tavoitteitaan (Salmela-Aro, 1992).

Aikaisempien tutkimusten perusteella voisi siis olettaa, että tässä tutkimuksessa eri luokkiin kuuluvien opiskelijoiden tilanne voisi hyvinvoinnin kannalta.

Vaikka sitoutuneet kokivat opiskeluun liittyvän projektin kuormittavaksi, he kokivat edistyvänsä sen suorittamisessa, ja todennäköisesti tavoitteen korkea kuormittavuus on osoitus projektiin sitoutumisesta. Itsensä toteuttajat eivät kokeneet opiskeluun liittyvää projektia kuormittavana, ja he kokivat edistyvänsä sen toteuttamisessa sitoutumattomia paremmin, joten myös heidän tilanteensa näyttää hyvinvoinnin kannalta melko hyvältä.

Sen sijaan sitoutumattomat saattavat olla tämän tutkimuksen tulosten valossa huonommassa asemassa hyvinvoinnin kannalta. He arvioivat opiskeluun liittyvän projektin lähes yhtä merkittäväksi kuin muut, mutta he eivät kokeneet olevansa niin kykeneviä tai edistyvänsä sen toteuttamisessa. He myös pitivät opiskeluun liittyvää projektia kuormittavampana kuin itsensä toteuttajat. Tästä syystä saattaa olla, että sitoutumattomien ryhmään kuuluvat opiskelijat voivat muita useammin huonosti, tai jopa kärsivät mielenterveysongelmista. Tutkimuksen tulosten perusteella ei kuitenkaan voida tehdä luotettavia johtopäätöksiä opiskelijoiden hyvinvoinnista, sillä sitä ei mitattu tässä tutkimuksessa. Tässä olisi kuitenkin selkeä lisätarve, sillä opiskelijoiden hyvinvointi on oleellinen tekijä opiskelijoiden jaksamisen kannalta.

6.7 Tavoiteluokkien yhteys muihin käsitteisiin

Tutkimuksen tulokset herättävät mielenkiintoisen kysymyksen: Miltä osin erilaiset opintoihin liittyvän tavoitteen sisällöt ja rakenteet ovat selitettävissä muiden käsitteiden kautta? Tulosten selittämiseen on olemassa ainakin kaksi suuntaa, joiden kautta tutkimuksessa muodostettujen ryhmien eroja, ja niiden taustalla olevia tekijöitä voi tarkastella. Henkilökohtaiset tavoitteet muodostuvat peilaamalla ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia oman minäkuvan suhteen. Tavoitteiden rakenteiden ja sisältöjen eroja voi siis ehkä tulkita sisäisten ominaisuuksien ja ympäristön kanssa käydyn vuorovaikutuksen kautta.

Ihmisten välisten erojen yhteyttä opintomenestykseen on tutkittu erityisesti kognitiivisten strategioiden kautta. Erilaisien strategioiden noudattaminen saattaa osaltaan selittää erilaisia opintoihin liittyvien tavoitteiden arvioita. Tällöin sitoutuneet muistuttaisivat eniten defensiivis-pessimistisiä tai optimistisia opiskelijoita, sillä he kokevat tavoitteen haastavaksi, ja he kokevat edistyvänsä sen tavoittelussa. Optimistiset ja defensiivis-pessimistiset opiskelijat myös edistyvät opinnoissaan parhaiten (Cantor ym., 1987; Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998). Toisaalta opiskelu saattaa olla luova tapa toteuttaa itseään työn ohessa. Päätoimisen työn ohella opiskelevat edistyvät myös todennäköisesti opinnoissaan muita hitaammin. Se ei kuitenkaan vielä kerro heidän yleisesti käyttämistään kognitiivisista strategioista. Sitoutumattomien luokkaan kuuluvissa saattaa kuitenkin olla itseään vahingoittavan strategian käyttäjiä, sillä he arvioivat olevansa kyvyttömämpiä tavoitteen saavuttamiseen, mutta toisaalta se että ihminen ei koe opiskelun liittyvien tavoitteiden edistyvän, saattaa olla selitettävissä myös sillä, että opiskeluun ei ole sijoitettu tarpeeksi aikaa, tai opiskelupaikan valinnasta ollaan epävarmoja. Tulos siis antaa viitteitä erilaisten kognitiivisten strategioiden käytöstä, mutta tavoitteiden ja strategioiden yhteyttä olisi tutkittava lisää, jotta yhteydestä voitaisiin tehdä johtopäätöksiä.

Kyselyn toisessa osassa ilmoitettujen opiskeluun liittyvien projektien sisällöissä tuli selkeästi näkyviin Mäkisen, Olkinuoran ja Longan (2004) esittelemät erilaiset tavat orientoitua opiskeluun. Muodolliseen pätevyyteen liittyvät projektit heijastavat työelämään orientoitumista, opiskeluprosessiin liittyvät projektit opiskeluun orientoitumista ja muualle suuntautuvat projektit sitoutumatonta orientaatiota. Jos opintomenestykseen liittyviä projekteja ei oteta huomioon, sitoutuneet opiskelijat ilmoittivat eniten muodolliseen pätevyyteen liittyviä, itsensä toteuttajat opiskeluprosessiin ja sitoutumattomat muualle kuin teologian opiskeluihin keskittyviä tavoitteita. Tämän perusteella myös eri tavalla tavoitteiden rakenteita arvioineiden ja erilaisten opiskeluorientaatioiden välillä on nähtävissä yhteys.

Yhtäläisyydet opintomenestyksen eroissa korostavat myös tavoitteiden arvioinnin ja orientaation yhteyttä. Sitoutuneet menestyivät opiskeluissaan parhaiten, samoin kuin työelämäorientoituneet. Sitoutumattomien ryhmään tässä tutkimuksessa kuuluneet suorittivat kolmen ensimmäisen vuoden aikana vähiten opintoviikkoja, samoin kuin

sitoutumattomasti orientoituneet. Toisaalta sitoutumattomasti orientoituneilla selkein piirre tavoitteiden osalta oli opiskeluun liittyvien tavoitteiden puute ja opiskelun kokeminen kuormittavana (Mäkinen, Olkinuora & Lonka, 2004). Opiskeluun liittyvien tavoitteiden vähäisyys tuli tässä tutkimuksessa esiin siinä, että sitoutumattomat olivat ilmoittaneet kyselyn ensimmäisessä osassa opiskeluun liittyvän tavoitteen ensimmäisenä sitoutuneita harvemmin. Vaikuttaa siltä, että tässä tutkimuksessa muodostettu sitoutumattomien ryhmä on samankaltainen kuin orientaatioita tutkimalla muodostettu. Tästä voidaan ehkä päätellä, että sitoutumattomasti opiskeluun liittyvään tavoitteeseen suhtautuvat kokevat olevansa sitoutumattomasti orientoituneiden lailla kykenemättömämpiä opiskeluun liittyvien haasteiden kohtaamiseen. Sitoutumattomasti orientoituneille oli tyypillistä myös ahdistuneisuus, mikä saattaa olla ominaista myös tässä tutkimuksessa sitoutumattomien ryhmään kuuluville. Tässä tutkimuksessa muodostettu sitoutumattomien ryhmä näyttäytyikin erittäin mielenkiintoiselta hyvinvoinnin tutkimisen kannalta, ja lisätutkimukselle on selkeästi tarvetta.

6.8 Tulosten seuraukset

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että teologian opiskelijoiden opiskelumotivaatiot vaihtelevat sen suhteen, millaisia tavoitteita heillä on. Tulokset myös osoittavat, että opiskeluun liittyviin tavoitteisiin sitoutuminen ennustaa hyvää opintomenestystä. Teologian opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet poikkeavat sisällöllisesti jonkun verran muiden opiskelijoiden tavoitteista. Se on ilmeisesti selitettävissä osittain sillä, että teologian opiskelijat ovat keskimäärin muita vanhempia. Teologian opiskelijoiden tavoitteiden jakauma muistuttaakin vanhemmalle ikäkaudelle tyypillisiä tavoitteita kuin muiden tiedekuntien opiskelijoiden. Toinen merkittävä eroja selittävä tekijä on se, että tämän tutkimuksen tuloksissa nousivat esille hengellisen alan erityispiirteet. Ikä ja arvot saattavatkin osittain teologian opintojen hidasta etenemistä. Jos perhe ja lapset ovat tärkeässä asemassa, opiskelut eivät etene niin nopeasti kuin opiskelijalla, joka pystyy keskittymään opiskeluihinsa täysipainoisesti.

Tutkimus jätti avoimeksi monia henkilökohtaisiin tavoitteiden tutkimiseen liittyviä kysymyksiä, ja se nosti metodien kannalta esiin mielenkiintoisia mahdollisuuksia. Tavoitteen alkuperää koskevia kysymyksiä tulisi kehittää siten, että ne toimisivat mittarina luotettavammin. Tällöin niiden pohjalta voisi tehdä lisää tutkimuksia. Myös henkilökohtaisten tavoitteiden yhteyttä muihin käsitteisiin tulisi vahvistaa uusien tutkimusten avulla. Henkilökohtaisten projektien menetelmä muodostaa mielenkiintoisen ja muovattavan mittarin, ja tavoitteiden tutkimisen avulla olisi ehkä mahdollista löytää yhteyksiä eri traditioiden välillä. Tavoitteissa yhdistyvät sekä ihmisen sisäiset ominaisuudet että ympäristön asettamat vaatimukset, joten ne saattavat muodostaa hyvän, eri traditioita integroivan tutkimusmenetelmän.

Teologisen tiedekunnan pedagogisessa yksikössä käynnissä olevan tutkimusprojektin yhteydessä jo kerätyn materiaalin avulla olisi mahdollista myös laajentaa ymmärrystä teologian opiskeluun yhteydessä olevista motivaatiotekijöistä. Mielenkiintoinen tutkimuskohde voisi olla selvittää säilyvätkö tavoitteiden arviot samankaltaisina opintojen edetessä. Toisaalta mielenkiintoista olisi myös tutkia henkilökohtaisten tavoitteiden arvioiden yhteyttä kognitiivisiin strategioihin. Kolmas selkeä tutkimuskohde voisi olla uravalintamotivaatioiden ja teologian opiskelun taustalla olevien syiden yhteys opiskeluun liittyviin tavoitteisiin. Tässä tutkimuksessa käytetyssä kyselylomakkeessa pyydettiin arvioimaan myös perheeseen ja itseen liittyviä tavoitteita, joten niiden yhteyttä opiskeluun liittyviin tavoitteisiin ja opintomenestykseen olisi myös mielenkiintoista tutkia. Myös hyvinvoinnin ja stressin tutkiminen tutkimuksen tulosten pohjalta olisi mielenkiintoista, sillä etenkin sitoutumattomien ryhmä voi olla merkittävässä asemassa hyvinvoinnin tutkimuksen kannalta.

Teologisessa tiedekunnassa tämän tutkimuksen tuloksia voidaan ehkä hyödyntää opintojen ohjauksessa. Tulosten perusteella opintojen ohjaukseen kannattaa panostaa varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Ensimmäisenä vuonna raportoitujen opiskeluun liittyvien tavoitteiden arviot ovat vahvasti yhteydessä opintomenestykseen ainakin kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, ja tätä tietoa hyödyntämällä voidaan tehostaa opintojen ohjausta. Opintojen ohjausta tehostamalla ja tavoitteita jäsentämällä voidaan ehkä jänitevoittaa opiskelijoiden opiskelua, ja myös osaltaan lyhentää opiskelijoiden valmistumisaikoja. Opiskelijoiden tavoitteiden selkiyttäminen

sitouttaa opiskelijoita. Opiskelijoiden sitoutuminen puolestaan osaltaan tukee kirkon ja muun yhteiskunnan tarvitsemien teologian asiantuntijoiden menestyksestä kouluttamista.

7. LÄHTEET

Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375.

Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning.. *Science Education*, 84(6), 740-756.

Blunt, A., & Pychyl, T. (2005). Project systems of procrastinators: A personal project-analytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1771-1780.

Cantor, N., & Kihlstrom, J. (1987). *Personality and Social Intelligence*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.

Cantor, N., Norem, J., Niedenthal, P., Langston, C., & Brower, A. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6) 1178-1191.

Cross, S., & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34(4), 230-255.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-251.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068.
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: The Guilford Press.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177.
- Gore, J. S., & Cross, S. E. (2006). Pursuing goals for us: Relationally autonomous reasons in long-term goal pursuit. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 848-861.
- Harlow, R. E., & Cantor, N. (1994). Social pursuit of academics: Side effects and spillover of strategic reassurance seeking. *Journal of Personality & Social Psychology*, 66(2), 386-397.

- Hovorka, S. (2005). *Vanhempien koulutuksen ja vanhempi-lapsisuhteen vaikutus henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja opintomenestykseen yliopisto-opiskelijoilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social psychology*, 65(2), 410-422.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. Teoksessa P. Schmuck, & K. M. Sheldon (toim.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (pp. 116-131). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15(3), 273-309.
- Little, B. R. (1989). Personal project analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions and the search for coherence. Teoksessa D. M. Buss, & N. Cantor (toim.), *Personality psychology: Recent trends and emerging issues* (pp. 15-31). New York: Springer-Verlag.
- Little, B. R., & Gee, T. L. (2007). The methodology of personal projects analysis: Four modules and a funnel. Teoksessa B. R. Little, K. Salmela-Aro & S. D. Phillips (toim.), *Personal project pursuit goals, action, and human flourishing* (pp. 51-96). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates (LEA).

- Mäkinen, J., Olkinuora, E., & Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 48(2), 173-188.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Myllys, S. (2003). *Työuupumuksen ja henkilökohtaisten tavoitteiden välinen yhteys*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Niemelä, K. (1999). *Teologiksi? Teologiseen tiedekuntaan pyrkivien uranvalintamotiivit ja ammatillinen suuntautuminen*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 241-261.

Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59-90.

Opetusministeriö. KOTA-tietokanta. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa.fi)
<<http://kotaplus.csc.fi:7777/online/Etusivu.do?lng=en>>. 2.4.2007.

Parsons, J. E., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of personality and social psychology*, 46(1), 26-43.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.

Salmela-Aro, K. (1992). Struggling with self: The personal projects of students seeking psychological counseling. *Scandinavian Journal of Psychology*, 33(4), 330-338.

- Salmela-Aro, K. (2002). Motivaation mittaaminen. Teoksessa K. Salmela-Aro, & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet*. (pp. 28-39). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (1997a). Goal contents, well-being, and life context during transition to university: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 471-491.
- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (1997b). Personal project appraisals, academic achievement and related satisfaction: A prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, (1), 77-88.
- Salmela-Aro, K., Nurmi, J.-E., Aro, A., Poppius, E., & Riste, J. (1993). Age differences in adults' personal projects. *The Journal of Social Psychology*, 133(3), 415-417.
- Salmela-Aro, K., Näätänen, P., & Nurmi, J.-E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: A longitudinal study. *Work & Stress*, 18, 208-230.
- Silfverberg, A. 2003. Uskottomat. Nyt-liite, Helsingin Sanomat. 17.4.2003.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 82(1), 71-86.

- Sheldon, K. M. (2001). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. Teoksessa P. Schmuck, & K. M. Sheldon (toim.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology in human striving*. (pp. 18-36). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546-557.
- Sheldon, K. M., & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 152-165.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- TEOTAR-projekti. (2006). *Teologisen alan koulutustarveselvityksen loppuraportti. Koulutustarpeen ennakointi 2006 - 2020*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vallerand, R. J., & Bissonette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.

- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131-142.
- Wiese, B. (2007). Successful pursuit of personal goals and subjective well-being. Teoksessa B. R. Little, K. Salmela-Aro & S. D. Phillips (toim.), *Personal project pursuit goals, action, and human flourishing* (pp. 301-328). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Xu, R. (2004). Chinese Mainland Students' Experiences of Teaching and Learning at a Chinese University: Some Emerging Findings. *Paper presented at the BERA 2004 Conference*, UMIST, Manchester, 15-18 September 2004.

LIITE 1. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake.

Seuraavassa osiossa on kysymyksiä liittyen siihen, minkälaisia tavoitteita sinulla on tällä hetkellä elämässäsi.

4. Ihmisillä on erilaisia tärkeitä tavoitteita, projekteja tai hankkeita. Nämä henkilökohtaiset tavoitteet voivat liittyä mihin tahansa elämäntilanteeseen kuten koulunkäyntiin, ystäviin, perheeseen, työelämään, opiskeluun, seurusteluun, terveyteen, omiin vanhempiin, hankintoihin ja rahankäyttöön, matkustamiseen, omaan itseensä tai harrastuksiin. Pyydän sinua kirjoittamaan alla oleville riveille 4 sinun nykyistä henkilökohtaista tavoitettasi.

1. Tavoite 1: _____
2. Tavoite 2: _____
3. Tavoite 3: _____
4. Tavoite 4: _____

5. Kirjoita seuraavaksi alla olevaan kohtaan yksi henkilökohtainen tavoitteesi, joka liittyy OPIKSELUUN (voi olla sama jonka jo mahdollisesti yllä mainitsit).

5.	
----	--

6. Arvioi nyt tätä yhtä opiskeluun liittyvää tavoitettasi.

	1 = Erittäin vähän – 7 = Erittäin paljon						
6. Miten tärkeä tämä tavoitteesi on?	1	2	3	4	5	6	7
7. Miten sitoutunut olet tähän tavoitteeseen?	1	2	3	4	5	6	7
8. Missä määrin olet edistynyt tavoitteesi saavuttamisessa?	1	2	3	4	5	6	7
9. Miten paljon olet käyttänyt aikaa ja vaivaa tähän tavoitteeseen?	1	2	3	4	5	6	7
10. Miten rasittava tai kuormittava tavoitteesi on?	1	2	3	4	5	6	7
11. Miten todennäköisenä pidät, että tavoitteesi toteutuu?	1	2	3	4	5	6	7
12. Miten kykenevä olet toteuttamaan tavoitteesi?	1	2	3	4	5	6	7
13. Missä määrin olet tehnyt työtä tavoitteesi eteen?	1	2	3	4	5	6	7
14. Miten stressaava tavoitteesi on?	1	2	3	4	5	6	7

7. Minkä vuoksi pyrit toteuttamaan tämän opiskeluun liittyvän tavoitteen?

1 = En yhtään tämän takia – 7 = Juuri tämän takia

15. ...koska joku toinen haluaa tai tilanne vaatii sitä.	1	2	3	4	5	6	7
16. ...koska se tuottaa mielihyvää ja olen siitä todella kiinnostunut.	1	2	3	4	5	6	7
17. ...koska tuntisit häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, jos et toteuttaisi sitä.	1	2	3	4	5	6	7
18. ...koska todella uskot, että tämä on tärkeä tavoite.	1	2	3	4	5	6	7

LIITE 2. Kyselyyn vastanneiden ja vastaamatta jättäneiden erot opintomenestyksessä.

<u>Tutkimuslomakkeen saaneet</u>						
Mittausperuste	<u>Vastannut</u>		<u>Ei ole vastannut</u>		t (df=180)	p
	(N=133)		(N=49)			
	ka	kh	ka	kh		
Opintoviikot						
1. lukuvuosi	34.29	18.17	28.03	15.06	2.153	0.033
2. lukuvuosi	60.33	26.67	49.13	23.72	2.608	0.010
3. lukuvuosi	75.85	32.64	65.12	32.23	2.003	0.047
Arvosanat						
1. lukuvuosi	3.58	0.60	3.30	0.60	2.778	0.006
2. lukuvuosi	3.66	0.51	3.49	0.55	1.885	0.061
3. lukuvuosi	3.66	0.49	3.48	0.58	2.146	0.033

Huom. Seitsemän kyselyyn vastaamatta jättäneen opintomenestystietoja ei ollut saatavilla.

LIITE 3. K-keskiarvon ryhmittelyanalyysi

Klustereiden alkuperäiset keskukset

	<u>Klusteri</u>		
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
merkitys	5.00	7.00	3.50
kykenevyys	6.00	7.00	1.00
edistyminen	3.33	7.00	3.33
kuormittavuus	1.00	7.00	7.00

Iteraatioiden edistyminen

Iteraatio	Klustereiden keskuksissa tapahtuneet muutokset		
	1	2	3
1	2.71	2.68	2.70
2	0.05	0.07	0.55
3	0.12	0.04	0.82
4	0.12	0.05	0.40
5	0.12	0.16	0.44
6	0.16	0.10	0.28
7	0.12	0.04	0.18
8	0.05	0.05	0.11
9	0.06	0.00	0.07
10	0.06	0.00	0.07
11	0.03	0.04	0.00
12	0.03	0.04	0.00
13	0.00	0.00	0.00

Huom. Iteraatiot lopetettiin, koska klustereiden keskuksissa ei tapahtunut enää muutoksia.

Lopulliset klusterikeskukset

	1 (N=51)	2 (N=41)	3 (N=41)
edistyminen	5.94	6.24	5.51
kykenevyys	6.10	6.04	5.01
edistyminen	4.79	5.55	3.26
kuormittavuus	3.13	5.61	4.94

LIITE 4. Eri ryhmien opintomenestys teologisessa tiedekunnassa

Mittausperuste	<u>Ryhmä</u>						F	p
	<u>Itsensä</u>		<u>Sitoutuneet</u>		<u>Sitoutumattomat</u>			
	<u>toteuttajat</u>							
	(N= 51)		(N=41)		(N=41)			
	ka	kh	ka	kh	ka	kh		
<u>Opintoviikot</u>								
1. lukuvuosi	31.99	16.93	40.54	23.17	30.55	11.19	3.849	0.024
2. lukuvuosi	58.78	29.16	68.73	28.73	53.06	17.97	3.741	0.026
3. lukuvuosi	75.74	36.74	84.50	32.19	66.48	25.22	3.210	0.044
<u>Arvosanat</u>								
1. lukuvuosi	3.54	0.63	3.64	0.54	3.64	0.53	1.226	0.297
2. lukuvuosi	3.69	0.51	3.71	0.46	3.69	0.46	0.237	0.790
3. lukuvuosi	3.49	0.64	3.64	0.51	3.67	0.49	0.137	0.872